

P GRAÑÉN
ORRÚA

GRUPO EDITORIAL



Sujetos y contextos
de las **violencias**
en *América Latina*

Aporte teóricos
y evidencias empíricas

Germán Alejandro García Lara
Oscar Cruz Pérez | Jesús Ocaña Zúñiga
Coordinadores

Sujetos y contextos
de las violencias
en América Latina

Aporte teóricos
y evidencias empíricas

Sujetos y contextos
de las ***Violencias***
en ***América Latina***

Aporte teóricos
y evidencias empíricas

Germán Alejandro García Lara
Oscar Cruz Pérez | Jesús Ocaña Zúñiga
Coordinadores



UNO - GRAPO
S.A. de C.V.

P GRABÉN
ORRUA
Gran Edición

MÉXICO, 2020



IMPRESO EN MÉXICO
PRINTED IN MEXICO

Colima 35, Tizapán,
01080 Ciudad de México.

Primera edición, agosto de 2020

© 2020 Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas

© 2020 Por características tipográficas y de diseño editorial
Lito-Grafo S.A. de C.V.

Impreso en los talleres de LITO-GRAFO, S.A. de C.V.

Los trabajos que se presentan en este libro fueron
dictaminados por un Comité de Arbitraje de la
Red Latinoamericana de Estudios sobre la Violencia

Derechos reservados conforme a la ley
ISBN 978-607-543-107-9 UNICACH
ISBN 978-607-8758-03-6 LITO-GRAFO

Queda prohibida la reproducción parcial o total, directa o indirecta
del contenido de la presente obra, sin contar previamente con la
autorización expresa y por escrito de los editores, en términos de lo
así previsto por la *Ley Federal del Derecho de Autor* y, en su caso, por
los tratados internacionales aplicables.

Índice

Presentación	15
Reconocimientos	23

PARTE I. ESTADO Y SOCIEDAD

CAPÍTULO 1

Violencia colonial y daño subjetivo en el presente latinoamericano	27
<i>David Pavón-Cuéllar</i>	

CAPÍTULO 2

La responsabilidad hacia el otro ante la violencia contemporánea	55
<i>Carlos Eduardo Pérez Jiménez</i>	
<i>Jesús Ocaña Zúñiga</i>	

CAPÍTULO 3

Disputa territorial y reconfiguración de dinámicas sociales en los márgenes del Estado	63
<i>Ángela María Velásquez Velásquez</i>	

CAPÍTULO 4	
La violencia en México: la disolución de la diferencia	71
<i>Jeannet Quiroz Bautista</i>	
<i>Margarita Patiño Correa</i>	
CAPÍTULO 5	
Trauma acumulativo en migrantes en tránsito por México	79
<i>Gloria Margarita Gurrola Peña</i>	
<i>Patricia Balcázar Nava</i>	
<i>Marisela Gutiérrez Vega</i>	
<i>Alejandra Moysén Chimal</i>	
<i>Martha Cecilia Villaveces López</i>	
<i>Oscar Armando Esparza del Villar</i>	
CAPÍTULO 6	
Transformaciones en el territorio a causa del conflicto armado y su traducción en experiencias de infancia	89
<i>Elkin Ríos-Osorio</i>	
<i>Mauricio Eliecer Giraldo Mejía</i>	
CAPÍTULO 7	
Cátedras de paz en contextos de violencia en una Colombia en transición	113
<i>Luz Dary Ruiz Botero</i>	
<i>Ana María Maya Barrera</i>	
CAPÍTULO 8	
El antimilitarismo: una construcción juvenil de no violencia para la cultura de paz en Medellín, Colombia	125
<i>Cindy Lorena Pineda Rúa</i>	
CAPÍTULO 9	
Oleadas neoliberales y educación pública en el nuevo milenio en Argentina: Del <i>giro territorial</i> a la (re)valorización áulica y de existencias <i>otras</i>	135
<i>José A. Tranier</i>	
<i>José Goity</i>	

PARTE II.
VIOLENCIA, GÉNERO Y FAMILIA

CAPÍTULO 10

Las mujeres: la culpa como una segunda piel 161

Soledad Hernández Solís

Irma Hernández Solís

Germán Alejandro García Lara

CAPÍTULO 11

La codependencia como expresión de la violencia
vivida en la familia de origen 171

Martha María Medellín Fontes

Deyanira Aguilar Pizano

Elsa Edith Zalapa Lúa

CAPÍTULO 12

Codependencia en mujeres indígenas
víctimas de violencia en la pareja 177

José Luis Hernández Gordillo

Fabiola Elizabeth Cruz Navarro

CAPÍTULO 13

Factores de permanencia de mujeres en relaciones
de violencia de pareja 185

María del Carmen Gabriela Noriega Zárate

Gloria Margarita Gurrola Peña

Patricia Balcázar Nava

Alejandra Moysén Chimal

Oscar Armando Esparza del Villar

CAPÍTULO 14

Mujeres rurales: vidas vulneradas,
desafíos para la psicología 199

Oscar Cruz Pérez

Hildebertha Esteban Silvestre

CAPÍTULO 15	
Violencia: ¿condición necesaria para ser hombre?	209
<i>Martín Cabrera Méndez</i>	
<i>Ariadna Santiago Navarrete</i>	
<i>Yolitzzy Hernández Ruiz</i>	
CAPÍTULO 16	
Violencia institucional universitaria.	
Contexto de los protocolos	
de atención a la violencia de género	219
<i>Eva Paola Arenas Loera</i>	
<i>Claudia Madrid Serrano</i>	
CAPÍTULO 17	
Violencia y género. Dinámicas familiares y comunitarias	
cuando papá migra	227
<i>Nydia Obregón Velasco</i>	
CAPÍTULO 18	
La construcción del sentido de vida en familias	
víctimas de desaparición forzada	239
<i>Deyanira Aguilar Pizano</i>	
<i>Ana Cristina García Rodríguez</i>	
<i>Martha María Medellín Fontes</i>	
<i>Yolanda Elena García Martínez</i>	
CAPÍTULO 19	
Socialización legal y conocimiento de derechos familiares,	
asociados a la agencia personal	249
<i>Cynthia Lorenia Aranda Corrales</i>	
<i>Martha Frías Armenta</i>	
CAPÍTULO 20	
La violencia explícita e implícita	
en la familia homoparental	259
<i>Olga Gálvez Murillo</i>	

PARTE III.
LAS VIOLENCIAS EN LAS ESCUELAS

CAPÍTULO 21

- Orden, límites y posibilidades de recuperación
de la experiencia de violencia escolar 271
Germán Alejandro García Lara
Soledad Hernández Solís

CAPÍTULO 22

- Violencia en la escuela y promoción de la cultura
de paz en el norte de Veracruz 279
Francisco Bermúdez Jiménez
Griselda García García
Lucila María Pérez Muñoz
Abril Fuertes García

CAPÍTULO 23

- Desarrollo de las fortalezas del carácter para favorecer
la convivencia positiva en escuelas secundarias 287
Catherine Sylvie Bracqbien Noygues
Saraí Acosta
Aline Aleida Campos Gómez
Alba Cerino Soberanes
Cynthia del Carmen Gómez Gallardo
Ana Luisa Quezada Barahona

CAPÍTULO 24

- Violencias situacionales e imaginarios de virilidad
en la sociabilidad estudiantil de Córdoba, Argentina 295
Horacio Luis Paulín

CAPÍTULO 25

- Efectos sociales y subjetivos de la violencia
sexual en la universidad 303
Margarita Patiño Correa
Jeannet Quiroz Bautista

CAPÍTULO 26

- Representación social de la violencia a mujeres
en los espacios universitarios** 311
- Francisco Bermúdez Jiménez*
Griselda García García
Lucila María Pérez Muñoz
Abril Fuertes García

CAPÍTULO 27

- Un noviazgo violento: efectos en la vida
académica de universitarios** 321
- Claudia López Becerra*
Elizabeth Álvarez Ramírez
Oscar Cruz Pérez
Martín Cabrera Méndez

CAPÍTULO 28

- Victimización y diferencias de género en jóvenes universitarios** 333
- María Dolores García Sánchez*
Georgina Lozano Razo
Javier Zavala-Rayas
Oliva Eréndira Luis Delgado

CAPÍTULO 29

- Procesos coercitivos en el aprendizaje lectoescritor:
el caso del español en Chiapas** 343
- Emma Hilda Ortega Rodríguez*

CAPÍTULO 30

- Rutinas emocionales en familias de infantes víctimas
de acoso: estudio de caso en escuela de zona de riesgo** 357
- Citlali Hernández Sánchez*
Karina Yanet Morales Martínez
Rubén García Cruz
Claudia M. González Fragoso
Norma Angélica Ortega Andrade

CAPÍTULO 31

- Programa de intervención psicopedagógica
para atender las dificultades de conducta en preescolar
y favorecer la socialización 369
- María Dolores Aldaba Andrade*
Sonia Villagrán Rueda
Mónica Rodríguez Ortiz
David Jasso Velázquez

CAPÍTULO 32

- El ámbito familiar, escolar y social: una forma de violencia
generadora de estrés infantil 379
- Enrique Navarrete Sánchez*
Ma. del Carmen Farfán García
Rosario Abundo Hernández

CAPÍTULO 33

- Retos en educación inclusiva desde la perspectiva
de profesores normalistas 389
- Luisa Dolores Murillo Parra*
Dora Yólana Ramos Estrada

CAPÍTULO 34

- Percepción de una muestra de profesores de nivel
medio superior sobre autoeficacia docente 403
- Ma. Del Carmen Farfán García*
Enrique Navarrete Sánchez
Patricia Carrera Fernández

CAPÍTULO 35

- Gaudibilidad y funcionamiento psicológico positivo
en docentes de Hidalgo: estudio piloto 413
- Rubén García Cruz*
María Leticia Bautista Díaz
Andrómeda Ivette Valencia Ortiz
David Jiménez Rodríguez
Baruch Natanael Ramírez Castelo

PARTE IV.
VULNERACIÓN Y VIOLENCIAS EN NIÑOS Y ADOLESCENTES

CAPÍTULO 36

- La vulneración de la infancia. El juego como barrera,
espejo y pantalla protectora 427
Miguel Jorge Lares

CAPÍTULO 37

- Develación del abuso sexual infantil en el ámbito escolar:
relato de una madre 435
Viviana Castellanos Suárez

CAPÍTULO 38

- El abuso sexual infantil y la intervención del perito en psicología 443
Patricia Carrera Fernández
José Raciél Montejo Moreno
Claudia Cecilia Sánchez González

CAPÍTULO 39

- Un caso de subjetividad y violencia. Por una clínica
psicoanalítica en la formación del psicólogo 451
Ma. Antonia Reyes Arellano
Reyna Karina Medina Candelaria

CAPÍTULO 40

- El psicólogo atrapado en los intersticios del sujeto
y la institución. Una forma de violencia 459
René de Jesús Muñoz Coutiño
Manuel de Jesús Santiago Avendaño
Roger Ramos Matías

CAPÍTULO 41

- La importancia de comprender la subjetividad de las víctimas
de acoso escolar: una mirada desde el psicoanálisis 467
Julia María Tepale Cortés
Susana Silvia Zarza Villegas
Víctor Camacho Hernández

CAPÍTULO 42

- El suicidio, acto fallido ante la violencia sexual y el abandono,
caso de estudio 477

Cynthia del Carmen Gómez Gallardo

Alba Cerino Soberanes

Catherine Sylvie Bracqbien Noygues

CAPÍTULO 43

- Contar quiénes somos. Narraciones biográficas
y capacidad imaginaria de jóvenes vulnerabilizados 485

Guido García Bastán

Florencia D'Aloisio

Rafael Carreras

Horacio Paulín

CAPÍTULO 44

- El maltrato primario: herencia en los estilos de vinculación
en niñas y niños de Aldeas Infantiles S.O.S. 493

Jorge Rogelio Pérez Espinosa

Monserrat Cortés de la Cruz

CAPÍTULO 45

- Representaciones sociales sobre la violencia
hacia sujetos con discapacidad en alumnos de primaria 503

Cecilia Guadalupe Hernández Gómez

Mitzi Daniela Maldonado Cruz

Yésenia Pérez Meléndez

- Acerca de los autores 511

Presentación

En este libro, se recuperan el análisis, las reflexiones, las representaciones imaginarias y simbólicas de las voces que irrumpen tras hechos de violencia. El esfuerzo deviene del trabajo que académicos de 23 instituciones de educación superior de México, Colombia y Argentina realizan a través de la *Red Latinoamericana de Estudios sobre la Violencia*, en el que develan las contradicciones de distintos fenómenos presentes en torno del Estado, de sus instituciones como la familia y la escuela, y las consecuencias subjetivas de la experiencia cotidiana de violencia en grupos como el de infantes y mujeres, cuyo análisis se amplía desde una perspectiva de género.

El libro se integra por 45 trabajos que se dividen en cuatro partes. La primera de ellas, denominada *Estado y sociedad*, incluye nueve estudios en los que la interpelación del Estado y el análisis de la dinámica social se hacen presentes a través de la denuncia y la reflexión de temas como el del Estado colonial y su efecto en la subjetividad, ámbito en el que se profundiza en lo que se denomina la responsabilidad hacia el otro, la disputa territorial, de representaciones e imaginarios sobre la guerra contra el narcotráfico, la condición de los migrantes en tránsito por México, el desarrollo de la cultura política a través de cátedras de paz y la cultura de no violencia en espacios universitarios, así como el análisis histórico de las oleadas neoliberales en el sistema educativo y la significación de la infancia en un contexto de guerrilla.

El análisis sobre las violencias del sistema hegemónico se aborda a partir de la violencia colonial y el uso de la fuerza por la comunidad europea, con su efecto en la esfera subjetiva, la vida humana y no humana en América Latina, de experiencia traumática de opresión por el terror, de identificación

suicida con el agresor español o víctima indígena, del machismo importado, el racismo, el clasismo, la decivilización, la desvalorización e inferiorización, así como la explotación por el trabajo. Se analiza, además, la responsabilidad hacia el otro como una urgencia de los malestares de la sociedad contemporánea neoliberal, tanto en el exceso del egocentrismo humano como en la crisis ambiental en la que se hace evidente la no respuesta y la falta de responsabilidad hacia el semejante. Otro ámbito de reflexión se vuelca hacia la dinámica social que se desarrolla en la marginalidad del Estado a partir de los procesos de disputa territorial, por políticas ambientales y de desarrollo en la lógica del mercado global.

En México, el operativo contra el crimen organizado denominado como guerra contra el narcotráfico ha generado un escenario de muerte y violencia, lo que es percibido por los jóvenes como representaciones de debilitamiento de la ley, de fallas en lo real y la función simbólica, de deslegitimación de las instituciones de un Estado autoritario, promotor del terror. Nuestro país es, además, punto de tránsito de la migración internacional; el discurso de dichos migrantes denuncia la violencia en sus comunidades y países de origen como uno de los principales motivos para su traslado a otras comunidades, pero también de la que son objeto en todo el viaje.

Uno de los derroteros de mayor significación por la pérdida de vidas que ello implica es la condición de guerra en algunos países latinoamericanos como Colombia; ante ello, se discute la significación de la infancia en el entorno de conflicto armado, pero también se crean proyectos como el desarrollo de las cátedras de paz en espacios universitarios como vía para la construcción de cultura política en las nuevas generaciones. En este contexto, se exploran las voces de jóvenes que dan cuenta de las construcciones juveniles de la no violencia y su posición antimilitarista para el desarrollo de una cultura de paz en dicho país.

Finalmente, en el ámbito educativo, la crítica de los procesos sociales, históricos y políticos, a partir de las oleadas neoliberales que en las últimas décadas ha protagonizado el sistema educativo argentino, sirve como telón de fondo para la aparición de otras formas de subjetivación a partir de la reconfiguración de prácticas pedagógicas que ensaya procesos colectivos y comunitarios.

La segunda parte del texto se denomina *Violencia, género y familia*. En este apartado se presentan 11 trabajos que abordan las violencias que se tejen en el entorno íntimo de la pareja y su implicación en la vivencia de culpa para la mujer, la codependencia a través de las familias de origen y en mujeres que

radican en contextos indígenas, así como de los factores de permanencia de las mujeres en relaciones violentas. Sobre la mujer, se presenta la vivencia y vulnerabilidad de mujeres rurales; en contraposición, se reflexiona sobre la violencia como condición de masculinidad en nuestra sociedad patriarcal, tópico, este último, a partir del cual se analiza también la violencia de género en el ámbito de las instituciones universitarias.

El discurso de madres de familia y adolescentes se recupera en la descripción de su dinámica familiar cuando el padre migra y se ausenta del hogar, así como a través de respuestas de adolescentes a la aplicación de instrumentos que evalúan el conocimiento de sus derechos familiares, la socialización legal y su capacidad de agencia. Sobre las familias, también se explora su sentido de vida ante la situación de desaparición forzada de alguno de sus integrantes y la conflictiva psíquica, social y jurídica en familias homoparentales.

El título sugestivo de la culpa como una segunda piel es utilizada para explicar la condición afectiva, en específico de culpa, que sutil y silenciosamente envuelve a la mujer víctima de violencia, cuya huella no es visible y constituye un mecanismo de control social en la relación de pareja. Otro de los ámbitos de análisis en dicha relación es el de la codependencia, que incluye mecanismos de negación, incompletud identitaria, represión y orientación rescatadora de los demás, misma que emerge como síntoma de la disfuncionalidad de la familia de origen, con la consecuente necesidad de atender a la pareja o a otros sin considerar lo propio; asimismo, se explora el discurso de mujeres indígenas víctimas de violencia en pareja, quienes exponen como antecedentes la vivencia de maltrato y alcoholismo en la familia de origen y por el cónyuge, lo que se analiza desde la perspectiva androcéntrica recurrente en este tipo de comunidades. Sobre el tema de las relaciones de pareja, se presenta finalmente el análisis de las propiedades psicométricas de una escala que aborda factores de permanencia de las mujeres en una relación de violencia.

Dos trabajos más reflexionan sobre la mujer y el hombre. El primero de ellos analiza la condición de mujeres rurales campesinas quienes, ante la tragedia del terremoto de 2017, continúan en una situación de precariedad y abandono que se acentúa por un contexto sociocultural que les vulnera aún más a ellas; el segundo de estos trabajos, a partir de una perspectiva de género y particularmente de estudios sobre la masculinidad hegemónica y alterna, aborda la complejidad de la condición de violencia del hombre como estatuto de su identidad.

La crítica de un Estado jerárquico y patriarcal es el basamento a partir del cual se analiza la violencia de género e institucional en espacios universitarios; para ello, se asume que estas instituciones son escenarios en los que se reproduce dicha violencia mediante un entramado simbólico y relaciones de poder, por lo que los protocolos de atención son insuficientes para plantear una alternativa de acción ante dicha problemática. El tópico de la violencia de género también sirve de eje para el análisis del discurso de madres y mujeres adolescentes en donde ha migrado el padre, quienes vivencian precariedad económica y afectación en la dinámica familiar, sobre todo en la crianza de hijos adolescentes, así como violencia interpersonal comunitaria.

Finalmente, sobre las familias, uno de los trabajos profundiza en la vivencia de quienes han experimentado la desaparición forzada de uno de sus integrantes, cuya pérdida les interpela en la búsqueda de sentido ante el duelo y la esperanza por su familiar. En otro texto, mediante la aplicación de tres escalas se analiza la relación entre la socialización legal, el conocimiento de los derechos familiares y la agencia personal en adolescentes; finalmente, a partir de historias de vida y viñetas clínicas se discute la problemática de familias homoparentales.

La tercera parte, *Las violencias en las escuelas*, abre con el trabajo que aborda las posibilidades y límites para la resignificación de la violencia en el entorno escolar; dos textos más discurren en torno de la estrategia de promoción de una cultura de paz, así como del desarrollo de fortalezas de carácter para la convivencia positiva. Más adelante, se presentan seis trabajos que analizan diversas dimensiones del fenómeno de la violencia en adolescentes o estudiantes universitarios. Uno de los trabajos profundiza en el entorno familiar de menores víctimas de acoso escolar. Otro más, lo hace en la evaluación de un programa de intervención psicopedagógica dirigido a preescolares con dificultades de conducta y un tercero, sobre distintos ámbitos generadores de estrés en infantes. En torno a la figura del maestro, se presentan también tres trabajos. El primero de ellos, llevado a cabo con profesores normalistas, destaca su perspectiva sobre los retos de la educación inclusiva; el segundo presenta la percepción de docentes de educación media superior sobre la autoeficacia docente y, un tercero, con docentes de diversos niveles educativos, explora el proceso de gaudibilidad y funcionamiento psicológico.

El primer trabajo de este apartado aborda el proceso de subjetivación en el escolar ante la experiencia de violencia escolar, fenómeno que recorre la vida social y se ancla en instituciones como la escuela, en donde la figura del docente tiene especial relevancia si procura su resignificación en un acto

educativo que produzca una forma alternativa de agencia en el escolar. Dos enfoques sobre el trabajo con escolares se discuten desde la perspectiva de la cultura de paz, proceso ampliamente desarrollado en diversos países, y en México a través del Programa Nacional de Convivencia Escolar, mediante el cual se promueve el desarrollo de habilidades sociales como estrategia de prevención de la violencia; otro más, desde un enfoque humanista y cognitivo conductual, postula principios de psicología positiva para el desarrollo de la convivencia y formación integral de los escolares mediante intervenciones breves que atiendan al autoconocimiento, la afirmación positiva de la identidad y la aceptación de las diferencias.

El estudio con jóvenes profundiza en el estudio de incidentes críticos y conflictos de la sociabilidad juvenil, los cuales remiten a ámbitos de violencia situacional que afrentan su identidad o el reconocimiento por sus pares, mismos que se explican como concreciones de profundas violencias estructurales e institucionales.

En estudiantes universitarios, uno de los trabajos explora las expresiones de hostigamiento y acoso sexual, con la complejidad que ello deviene cuando una figura de autoridad, como lo es el docente, es quien realiza este tipo de actos. La experiencia de un taller sirvió de pretexto para la identificación de dichas prácticas, propuestas y diferencias en el accionar de docentes y pares. En otro de los estudios se analizan las representaciones sociales sobre la violencia en el contexto social y escolar, así como la actuación de las áreas de apoyo institucional para las mujeres, señalándose que su ocurrencia debe ser motivo de atención en cualquier institución educativa. Otro de los textos destaca los efectos emocionales en mujeres víctimas de violencia en las relaciones de pareja, cuyos efectos son mayores en hombres que en mujeres, mientras que presentan similitudes entre ambos sexos respecto a su consecuencia en las relaciones interpersonales, siendo ésta negativa para su desempeño académico. Uno de los estudios, que analiza el proceso de victimización, subraya un mayor nivel de violencia indirecta, siendo mayor en hombres respecto de las mujeres, tanto en la violencia directa como en la indirecta.

En otro ámbito de análisis, se explora la enseñanza de la lectoescritura del español por parte de universitarios indígenas, quienes asumen dicha lengua como sinónimo de imposición, de la cual presentan limitadas capacidades comunicativas, aunque se reconoce mayor aceptación, adecuación e integración de lo diverso.

En otros trabajos realizados con infantes, uno de ellos profundiza en las rutinas emocionales en familias de escolares víctimas de acoso, obteniéndose

que una mayor calidad de las rutinas es proporcional a una menor probabilidad de que los infantes sean víctimas de violencia. Otro trabajo llevado a cabo con niños preescolares con dificultades de conducta, en quienes se aplicaron técnicas conductuales, se señalan resultados de una mayor adecuación al entorno escolar. El estudio sobre el estrés infantil indica niveles elevados a partir de lo que acontece en el entorno familiar, escolar y social, lo que les torna vulnerables a otros problemas, aunque también se señala un afrontamiento adecuado para reducir la tensión y el estrés.

En trabajos realizados con docentes, uno de ellos describe los retos en educación inclusiva en profesores normalistas, quienes señalan diversos aspectos relacionados con el sistema educativo en su conjunto, con los profesores y con el contexto social. Otro más, realizado con docentes de educación media superior, identifica su capacidad y el uso de estrategias de enseñanza que en conjunto evalúan su autoeficacia, indicándose una alta percepción de este tipo de recursos en ellos. Finalmente, se analiza la capacidad de los docentes para generar climas de sana convivencia, señalándose que el disfrute es una dimensión que alcanza los más altos puntajes entre los participantes.

La cuarta parte, *Vulneración y violencias en niños y adolescentes*, presenta trabajos que abordan diversos tópicos acerca de este tipo de población. Tres de ellos discuten en torno del abuso sexual infantil, uno desde la revisión teórica psicoanalítica, otro más a través del discurso de una madre y el último desde sus implicaciones en la actuación del perito en psicología.

Uno de los textos contrasta dos enfoques sobre la clínica infantil, señalando la relevancia de la subjetividad por encima del síntoma, lo cual es nuevamente retomado en otro trabajo que concreta la relevancia de la propuesta psicoanalítica en víctimas de acoso escolar, mientras que en un tercer documento se presentan las expresiones de violencia de los profesionales en la intervención a pacientes con diagnóstico terminal.

Un capítulo aborda el tema de suicidio mediante el análisis de un caso clínico con antecedentes de abuso sexual y abandono parental.

Cuatro trabajos más cierran este apartado. El primero de ellos presenta las narraciones biográficas de jóvenes vulnerabilizados, otro más da cuenta de esta condición en niños institucionalizados con historias de maltrato primario; finalmente, un tercer trabajo expone las representaciones sociales hacia niños con discapacidad en entornos escolares.

Un capítulo más, a partir del análisis de un caso clínico de abuso sexual, sostiene que el juego es la vía regia por la cual es posible el resguardo de

la niñez y el abordaje de situaciones traumáticas como ésa. Sobre el abuso sexual, otro trabajo examina cómo, a partir del análisis de comportamientos regresivos y somatización, es posible develar situaciones de esta índole, planteando el imperativo de contención, apoyo y sostenimiento desde la familia y las redes de apoyo. En el ámbito jurídico legal, la experiencia de psicólogos que laboran en este campo ofrece, a partir de su discurso, aportaciones sobre la atención de casos víctima de abuso y de las necesidades de formación de profesionales que laboran en este campo.

Otro trabajo profundiza en torno de una clínica para psicólogos contrastando dos paradigmas en el campo, el del modelo positivo y el del psicoanálisis. Sobre la base de prácticas y supervisión del psicólogo en formación, se expone el desciframiento del saber no sabido, de la posición actuante para el análisis conjunto de los procesos psíquicos. En este tenor, en otro texto se analizan las formas de violencia que el psicólogo ejerce con la intervención con infantes con diagnóstico terminal, espacio en el que la palabra de los sujetos queda marginada cuando la demanda institucional y la práctica del psicólogo se manifiesta en un hacer productivo desde una perspectiva positiva. Con apoyo de la perspectiva psicoanalítica, se explora la subjetividad de víctimas de acoso escolar y se enfatiza la importancia de darles voz para lograr librarles de la marca que deja dicho maltrato.

Un trabajo se suma a la comprensión del suicidio; mediante el análisis de caso, expone el proceso de estructuración de la subjetividad en la que el abandono, la violencia y el abuso son organizadores de un psiquismo circunscrito al circuito de la repetición, del goce mortífero y la destrucción.

Los últimos tres trabajos abordan, por un lado, las narraciones biográficas y la capacidad imaginaria de jóvenes vulnerabilizados, mismas que posibilitan establecer ciertas vinculaciones entre la presencia de soportes afectivos materiales y simbólicos con la proyección a futuro, que se avizora con fuertes limitantes estructurales y coyunturales. Por otra parte, se aborda la situación de niños institucionalizados, en quienes se hace evidente la presencia de conductas agresivas, impulsividad, dificultad en la expresión afectiva para establecer vínculos satisfactorios y duraderos, ser empáticos, asumir límites y respetar reglas en contextos de interacción y juego. El último trabajo expone las representaciones sociales de escolares sobre la violencia hacia personas con discapacidad, implícitas en el lenguaje infantil, además de la burla y la exclusión social.

Reconocimientos

Este libro forma parte del trabajo de la *Red Latinoamericana de Estudios sobre la Violencia (RedLEV)*. Un colectivo de investigadores académicos realizó la lectura, revisión y dictaminación de los trabajos que se presentan en esta obra, lo que permitió integrar un texto plural, diverso, en el que se recuperan aportes de distintas disciplinas, perspectivas teóricas y paradigmas metodológicos sobre las violencias.

La gestión administrativa y financiera fue facilitada por el personal de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales (FCHYS): Mtro. Luis Alberto Cabrera Victoria, director de la misma, Lic. Leilany Arce Salazar, coordinadora administrativa, así como Mtra. Liliana Noo Domínguez, asistente académico del CA Educación y procesos sociales contemporáneos (FCHYS) y de la RedLEV.

La revisión tipográfica y la corrección de información estuvo a cargo de Yarisel Valdez Morales, Cecilia Guadalupe Hernández Gómez, Wendy Jazmín Jiménez Camacho, Gisel González Peña y Blanca Delia Hernández Pozo. A todas ellas, nuestro agradecimiento por el tiempo y la dedicación mostrados en esta tarea.

De igual modo, agradecemos a los académicos e investigadores de las siguientes instituciones participantes:

- Benemérita Universidad Autónoma de Zacatecas
- Instituto de Intervención Psicosocial, dvnires
- Instituto Nacional de Psiquiatría
- Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia, Colombia

- Instituto Tecnológico de Sonora
- Movimiento Psicoanalítico Latinoamericano, Enlace México-Argentina.
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
- Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Universidad Autónoma de Zacatecas
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
- Universidad Autónoma del Estado de México
- Universidad Católica Luis Amigo, Colombia
- Universidad Católica de Oriente, Colombia
- Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas
- Universidad de Guanajuato
- Universidad de Sonora
- Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
- Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
- Universidad Nacional Autónoma de México
- Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
- Universidad Nacional de Rosario, Argentina
- Universidad Pedagógica Nacional, Sede Ajusco
- Universidad Veracruzana región Poza Rica-Tuxpan

PARTE I
ESTADO Y SOCIEDAD

Violencia colonial y daño subjetivo en el presente latinoamericano

David Pavón-Cuéllar

PRESENTE LATINOAMERICANO

El colonialismo no es cosa del pasado. No es una etapa superada, un asunto concluido o una cuenta saldada. No es una situación pretérita que hayamos dejado atrás y que ahora podamos recordar u olvidar.

No es en la memoria en donde hay que buscar el mundo colonial. Este mundo es el mismo en el que habitamos y que nos habita. Ni siquiera necesitamos buscarlo. Para encontrarlo de inmediato, basta saber mirar a nuestro alrededor y dentro de nosotros mismos. Veremos, entonces, cómo aparece por todos lados.

El colonialismo se manifiesta de uno u otro modo en signos tan elocuentes como la opulencia de Europa, la dependencia económica de las antiguas colonias, las actuales crisis migratorias, la miseria de africanos e indígenas latinoamericanos, la particular usanza del servicio doméstico en las clases medias y altas de México, el poder y la fortuna de las élites blancas de América Latina, la hemorragia de riqueza que fluye permanentemente del Tercero al Primer Mundo, la universalización de la particularidad cultural europea, las representaciones geográficas del mundo con el Norte arriba y con Europa en el centro, las diferentes connotaciones valorativas de los colores blanco y negro, el racismo exteriorizado e interiorizado, etcétera. Todo esto y mucho más nos muestra cuán presente está lo colonial en la actualidad. Su presencia es la de un sistema capitalista que abarca el mundo entero y que opera colonialmente desde hace ya cinco siglos.

Es verdad que el capitalismo se ha transformado tanto al pasar por su industrialización y por su financierización, por el imperialismo de Lenin (1916/2012) y luego por el imperio de Hardt y Negri (2005), que tal vez ya no sea exacto identificarlo en la actualidad con el colonialismo generalmente asociado con su momento mercantilista. ¿Por qué no mejor describir el actual sistema capitalista como “poscolonial” o como “neocolonial”? Por múltiples razones: porque lo fundamental del colonialismo no ha sido superado ni renovado a profundidad, porque la continuidad predomina sobre las soluciones de continuidad, porque el aspecto colonial del sistema es el mismo a través de sus transformaciones, porque las transformaciones forman parte de su mismo funcionamiento, porque lo nuevo se combina con lo viejo en lugar de reemplazarlo, porque es mucho lo que permanece intacto a través de los siglos, porque hay en el colonialismo una dimensión de estabilidad e inmutabilidad que debe ser denunciada, porque hay que insistir en que no hemos podido liberarnos de él, que aquí está, que sigue siendo el mismo y que nosotros continuamos atrapados en su lógica.

Tal vez el sistema sea fundamentalmente capitalista, pero su carácter colonial le es tan esencial que uno concluye que no hay manera de liberarse del colonialismo hasta que no se acabe con el capitalismo. Esto lo sabía muy bien Frantz Fanon (1961/2002: 98) cuando advertía que “si las condiciones de trabajo no se modificaban” harían falta “siglos” para salir de aquello a lo que nos ha reducido la dominación colonial. Aún hacen falta siglos. No ha pasado ni siquiera un siglo, el capital todavía domina el mundo y nosotros continuamos atrapados en el colonialismo, en lo que nos ha hecho, en lo que nos ha obligado a ser y en lo que nos ha impedido ser.

Aquí estamos con todas nuestras “heridas coloniales” (Mignolo, 2017: 42), que son más que simples heridas. Son “huellas deformadoras” (Shohat, 2008: 111). Nos deforman y así nos conforman y dan forma también a nuestro mundo.

Somos productos del colonialismo. De algún modo, nosotros mismos lo manifestamos y lo escenificamos además de encontrarnos en él y de sufrirlo. No sólo continúa estando presente en el mundo que nos rodea, sino también a través de nosotros, en la forma que nos ha dado al moldearnos durante siglos.

El más remoto pasado colonial aún está presente en lo que somos. Esto hace también que no podamos considerarlo ni rebasado en un momento poscolonial ni renovado en una etapa neocolonial. Todavía debemos atravesarlo para verlo atrás de nosotros.

Si reconocemos lo anterior y al mismo tiempo nos interesa distinguir conceptualmente lo que vivimos ahora y el régimen colonial en sentido estricto, entonces lo mejor es adoptar una distinción lógica y no cronológica, de índole puramente analítica y sin un claro correlato denotativo, como la trazada por Aníbal Quijano (1992: 14) entre el “colonialismo” como “orden político explícito” y la “colonialidad” como “el modo más general de dominación”. Esta distinción conceptual nos guiará en lo sucesivo al abordar el presente latinoamericano, haciendo que nos concentremos en la colonialidad, pero sin permitirnos disociarla del colonialismo que la inauguró por el gesto mismo por el que se instauró en el siglo XVI.

Habrá que tener siempre claro que ulteriormente, después de las independencias nacionales del siglo XIX, el colonialismo no fue abolido en América Latina. Su momento no quedó relegado al pasado, sino que se mantuvo presente. Siguió incidiendo, aunque de modo indirecto, en las estructuras que estableció y en todo lo demás que nos heredó, en sus huellas y nuestras heridas, en la colonialidad, en lo que nos conforma, en lo que somos como latinoamericanos.

En América Latina, seamos lo que seamos cada uno de nosotros, nuestro ser ha sido penetrado e internamente moldeado por el colonialismo y no sólo por la colonialidad. Esta doble determinación histórica opera incluso en quienes pertenecen a familias o comunidades llegadas tras las independencias nacionales. Aun cuando se haya nacido y vivido fuera de Latinoamérica, basta residir aquí algunos años para empezar a sentirse impregnado y transformado por eso colonial que circula en todas las fibras de nuestras culturas.

VIOLENCIA COLONIAL

¿Qué es eso colonial que a todos nos atraviesa y constituye en América Latina? Es evidentemente una vivencia de lo exótico, lo excéntrico, lo descentrado, lo mestizo, lo híbrido, lo diferente, lo heterogéneo, lo contradictorio, lo diseminado y lo diaspórico en lo que tanto insisten los estudios poscoloniales. Pero lo colonial es, primeramente, antes que todo lo anterior, aquello contra lo que se han sublevado los pensamientos anticoloniales y los movimientos descolonizadores. Es conquista, muerte y destrucción, devastación y dominación, opresión y explotación, abuso y saqueo, empobrecimiento y desprecio, desigualdad y racismo, discriminación y segregación, marginación y exclusión, rechazo y silenciamiento de la otredad. Todo esto es también

el colonialismo y la colonialidad. La experiencia colonial, en suma, es una experiencia de la violencia.

No hay que olvidar que la violencia era y sigue siendo sistemáticamente descargada y depositada en las periferias colonizadas, que han sido una suerte de vertedero para todo aquello violento producido por la metrópoli, pero inasimilable a ella. Como lo ha explicado Achille Mbembe (2015: 93), el orden colonial ha estado siempre dividido entre un espacio interno y otro externo: el interno colonizador, pacífico dentro de sus límites, “regido por el derecho y la justicia”, y el espacio externo colonizado, violento, “libre campo sin derecho ni ley, en el que puede pillarse y extorsionarse con buena conciencia, y en el que hay libre curso para el trabajo de piratas, filibusteros, bucaneros, aventureros y criminales”. Es la violencia la que siempre ha reinado en la exterioridad colonial de la civilización occidental. Esta exterioridad sigue siendo configurada como lugar de lo bárbaro y lo salvaje.

El elemento violento de lo colonial ha sido particularmente resaltado por Frantz Fanon. Sus palabras al respecto no pueden ser más contundentes. El colonialismo se legitima “por la fuerza” (Fanon, 1961/2002: 81). Es “la violencia” la que “preside la organización del mundo colonial, ritma la destrucción de las formas sociales indígenas, derrumba sin restricciones los sistemas de referencia de la economía, de las apariencias, del vestido” (Fanon, 1961/2002: 44). El colonialismo “no es una máquina de pensar o un cuerpo dotado de razón, es la violencia en bruto o al natural” (Fanon, 1961/2002: 61).

Fanon quiere disipar cualquier duda sobre el colonialismo: no es racional, sino violento; lo que hace es violentar y no pensar; no es trabajo educador ni civilizatorio, sino puro ejercicio de la violencia; es guerra, destrucción, brutalidad, muerte, pillaje, represión e imposición. El colonialismo es violencia y no todo lo demás con lo que se justifica la violencia. No es, como ya lo advirtió categóricamente Aimé Césaire (1955/2004: 9), “ni evangelización, ni empresa filantrópica, ni voluntad de hacer que retrocedan las fronteras de la ignorancia, de la enfermedad, de la tiranía, ni ampliación de Dios, ni extensión del derecho”.

Desde luego que hay aspectos no violentos en lo colonial, pero no deberían impedirnos reconocer que el colonialismo e, incluso, la colonialidad son fundamentalmente formas de violencia. Lo violento no es tan sólo un aspecto de lo colonial, sino que es la base material a la que se agregan los diversos aspectos formales. Hágase lo que se haga al colonizar, este hecho ha sido y sigue siendo básicamente violentar; es decir, forzar, imponer, coartar, anular, dañar, mutilar, perjudicar, destruir o matar.

Enlistar actos violentos es lo más que puede hacerse para dar una idea rápida sobre algo tan inmenso como la violencia colonial. Es lo mismo que hizo fray Bartolomé de Las Casas (1542/2004: 145-148), ya en el siglo XVI, al resumir la colonización española de tierras americanas en una lista de agravios: “maldades y traiciones”, así como “perdiciones, daños, destrucciones, despoblaciones, estragos, muertes, muy grandes crueldades horribles y féisimas, violencias, injusticias y robos y matanzas”. Listados como éste permiten evidenciar el fundamento violento de la colonización, pero al mismo tiempo delatan la impotencia de las palabras ante algo tan desmedido, tan gigantesco, tan excesivo como ha sido y sigue siendo la violencia colonial.

El exceso de la violencia colonial es el primero de una violencia capitalista intrínsecamente excesiva. Es el mismo exceso que luego se manifiesta en campos de exterminio, en guerras mundiales o imperialistas, en baños de sangre perpetrados por dictaduras, por militares o paramilitares y por escuadrones de la muerte. Es el mismo exceso de violencia que ha provocado la extinción definitiva no sólo de otras culturas humanas, sino también de otras especies animales y vegetales. Es lo excesivo que ahora mismo está acabando con toda la vida en el planeta. Es aquello por lo que la violencia capitalista debe diferenciarse de aquellas otras violencias inevitables, indisociables de la condición humana, que se encuentran en cualquier sociedad no capitalista.

El capitalismo debe mostrarse particularmente violento cuando se trata de colonizar, es decir, expandirse, ganar espacios, implantarse ahí en donde no se encontraba antes y en donde todavía no existen condiciones para su funcionamiento. Para crear estas condiciones, el sistema capitalista debe recurrir a la fuerza más brutal. Es lo que ocurre, según Marx (1867/2008: 638), en el momento de la “acumulación originaria” del capital, cuando se da “la cruzada de exterminio, esclavización y sepultamiento en las minas de la población aborígen, el comienzo de la conquista y el saqueo de las Indias Orientales, la conversión del continente africano en cazadero de esclavos”. En semejantes hecatombes, tan extremadamente mortíferas y devastadoras, la violencia colonial, como bien lo señaló Marx (1867/2008: 639), ha sido “por sí misma una potencia económica”. Esta potencia es la del capital. Es así el capitalismo el que actúa violentamente a través de la violencia colonial. Pramodya Ananta Toer (1975: 224) ya lo afirmaba categóricamente al decirnos que “todas las guerras coloniales han sido peleadas por los intereses del capital”.

DAÑO SUBJETIVO

La concepción de la violencia colonial como una violencia capitalista, como una potencia económica del capital, no debe hacernos inferir, desde luego, que sus efectos son exclusivamente objetivos y que inciden tan sólo en la esfera de la economía. Lo cierto es que estos efectos dañinos lesionan todas las esferas de la vida humana o no humana y provocan diversos daños subjetivos que abordaremos ahora en el caso específico del presente latinoamericano.

Aquí, en América Latina, el sujeto sigue siendo gravemente dañado bajo el impacto violento del colonialismo y de la colonialidad. Este impacto le hace daño, como lo veremos a continuación, a través de las siguientes configuraciones: la violencia como experiencia traumática y como forma de existencia, el retorno violento contra sí mismo, la opresión por el terror, la violación originaria, la suicida identificación con el agresor español o con su víctima indígena, el machismo importado y sobredeterminado por el racismo, el clasismo también importado e igualmente sobredeterminado por el racismo, la destrucción capitalista de todo lo vivo, la decivilización de colonizados y de colonizadores, la verticalidad y la clasificación, la desvalorización y la inferiorización, la represión destructiva y la imposición enajenante, la explotación y la división internacional del trabajo, el subdesarrollo y la culpabilización. En cada caso, el sujeto dañado aparecerá bajo la forma colectiva de *nosotros*, que puede corresponder a una sociedad, pero también a cada uno de nosotros en su irreductible singularidad.

Violencia como experiencia traumática y como forma de existencia

La primera forma en que la violencia colonial causa un daño subjetivo está en el gesto mismo de engendrar violentamente al sujeto que somos. No es exagerado afirmar que nosotros, latinoamericanos, brotamos de la violencia, le debemos nuestra existencia, nos constituye, somos hechos con ella.

Fuimos forjados con fiereza y brutalidad. Fue con actos violentos como se nos hizo existir. Nuestra existencia quedó entonces indisociablemente ligada con la violencia.

Nacimos con ella. Hemos tenido que desplegarla para vivir. Hemos debido encarnarla para ser. Nuestra forma de existencia es primeramente violenta, lo que no debería sorprendernos, considerando que es de manera violenta como se nos ha formado.

¿Por qué la violencia de nuestra formación ha continuado marcando nuestra forma de existencia?, ¿por qué será que tan sólo podemos existir al hacer existir esa violencia del origen?, ¿por qué sentimos que no somos capaces de superarla? Quizá porque se trata de una violencia traumática. Si es así, entonces nuestra violencia formaría parte de lo que Raúl Páramo Ortega (1992: 83) describiera como una “tradición negativa” que “preserva los efectos nocivos de un trauma histórico de proporciones extraordinarias”.

El trauma, según los términos del mismo Páramo Ortega (1992: 78), teñiría todo lo que “nos une” como latinoamericanos, incluidos nuestro catolicismo y nuestro idioma castellano que fueron “impuestos con sistemática violencia”. Fue de modo violento, en efecto, como España y Portugal “homogenizaron” América Latina e imprimieron un carácter peculiar a sus poblaciones, traumatizándolas al moldearlas de cierta manera, lo cual, de acuerdo con el mismo autor (Páramo, 1992: 66-79), generó un “síndrome latinoamericano” definido por el “fatalismo”, la “ineficacia” y la “irresponsabilidad”, así como una “identidad débil” y un “desempeño eficaz”. Además de estas consecuencias quizá discutibles, hay otro efecto del trauma que difícilmente podríamos discutir: el de la violencia con la que se repite la experiencia traumática de la colonización. Tal repetición, como Freud (1914/1998) nos lo enseñó, es una manera de recordar con los actos lo que resulta imposible rememorar con la conciencia, lo que sólo puede recordarse al repetirse, debiendo hacerlo una y otra vez para intentar en vano pensarlo y darle sentido.

Retorno violento contra sí mismo

Por más que se repita, la violencia colonial jamás consigue tornarse verdaderamente consciente y comprensible. Sin embargo, a pesar de eso y quizá precisamente a causa de eso, continúa repitiéndose de manera incesante, hasta confundirse con la propia existencia de quien la repite. Existir así, para un latinoamericano, significa repetir una y otra vez lo que sufrió, sufrirlo sin parar, violentándose continuamente: maltratándose, torturándose, matándose, devastándose, robándose, explotándose, empobreciéndose, oprimiéndose, esclavizándose, vendiéndose al mejor postor, saqueando sus propios recursos para entregarlos al extranjero, subyugándose ante los europeos o estadounidenses, humillándose ante ellos, considerándose inferior a ellos, menos capaz que ellos, dominable por ellos.

No es tan sólo que los conquistadores españoles y portugueses nos hayan enseñado con su ejemplo a violentarnos de todas las formas recién mencionadas. Es más bien que, al hacernos todo esto, al violentarnos de todas las maneras posibles e imaginables, fueron creando aquello que ahora somos nosotros y que tan sólo nos es dable ser al serlo violentamente contra nosotros mismos.

La violencia contra nosotros mismos puede apreciarse en el desgarramiento interno de cualquier país latinoamericano. Los peores enemigos del país forman parte de él. Son los representantes de la colonialidad. Son, en los términos de Aníbal Quijano (2017: 20), aquellas “clases dominantes” que se alían con el “capital eurocéntrico” y que impiden que haya un “interés común nacionalizable”. No puede haber tal interés común porque el país está esencialmente dividido, porque se opone a sí mismo, porque hay una parte de él que se retorna violentamente contra él. Este retorno violento del país contra sí mismo no es aparentemente algo coyuntural, sino que nos da la impresión de ser la única manera posible que el país tiene de existir. Su existencia es como una violencia contra sí mismo.

Es como si debiéramos violentarnos para existir. Nuestra conjetura es que tal violencia existencial con la que ahora nos laceramos y aniquilamos reproduce la violencia colonial con la que se nos constituyó al volvernos contra nosotros mismos. Nacimos de algún modo a expensas de nosotros. El ser que se nos impuso es un ser que nos devora. Nuestra autoconciencia, nuestra conciencia de nosotros mismos, es una conciencia-contra-nosotros-mismos. Y actuamos en consecuencia: golpeándonos, hiriéndonos, destruyéndonos.

Debemos destruirnos porque se nos creó destruyéndonos. Destruirnos puede ser entonces el único medio seguro del que disponemos para subsistir. Los europeos nos han hecho ser algo que sólo puede ser lo que es al violentarse a sí mismo. Nuestra violencia autodestructiva es nuestra manera de ser.

OPRESIÓN POR EL TERROR

Ya Fanon (1961/2002: 55) había observado cómo la “autodestrucción colectiva muy concreta en luchas tribales” era “una de las vías por las que se liberaba la tensión muscular del colonizado” en África. El mismo Fanon (1961/2002: 59) lamentó que una violencia, que podría ser liberadora del sujeto, de su existencia y no sólo de su tensión muscular, terminara “agotándose en luchas fratricidas”. Es algo que podemos continuar lamentando

en el presente de América Latina, en donde la violencia, lejos de liberarnos, tiende no sólo a dividirnos y a desgarrarnos unos a otros, sino a intimidarnos, paralizarnos, avasallarnos, oprimirnos al aterrorizarnos, poniéndonos finalmente a los pies de los agentes de la opresión por el terror, los tiranos de la seguridad, los que promueven la intimidación violenta como único remedio contra la violencia.

No se trata evidentemente de pacificar, sino de oprimir al aterrorizar con la violencia. El papel del terror en la opresión puede remontarse hasta los tiempos de la conquista y la colonización. En aquellos tiempos, como bien lo ha señalado José Carlos Mariátegui (1928/1989: 44), los españoles, “por su escaso número, no podían imponer su dominio sino aterrorizando a la población indígena”, lo que se consiguió, no sólo con el aspecto de “las armas y los caballos”, sino con una “tremenda carnicería” que llevó al “exterminio de la raza indígena”. Toda esta violencia colonial, que sirvió maravillosamente a su propósito de control y dominación, continuó siendo empleada con eficacia por los gobiernos de la época independiente, pero también por las mismas sociedades, las cuales, a fuerza de ser aterrorizadas, terminaron aprendiendo muy bien la estrategia del terror.

Marcadas por la extrema violencia colonial en la que se gestaron, las sociedades latinoamericanas han terminado convirtiéndose en las más violentas del mundo. Las demás sociedades con mayores índices de violencia también tienen, como por casualidad, una historia colonial como la nuestra. Lo mismo en África y Asia que en América Latina, ocurre cotidianamente un gigantesco despilfarro de violencia que tan sólo sirve para maltratarnos, para destruirnos, para subyugarnos en lugar de liberarnos.

La violencia que sufrimos no es emancipadora, sino terrorífica y opresiva. Es colonial y no anticolonial. Y aparentemente no es tan fácil convertirla en su contrario. Su carácter colonial, con su elemento de terror y opresión, resulta indisoluble de lo que ella es y de lo que somos nosotros.

Violación originaria

Como hemos visto, la violencia colonial la arrastramos desde nuestro nacimiento como latinoamericanos. De algún modo somos aquello tan violentamente colonial de lo que provenimos y que a menudo se condensa en la escena real, tan insoportablemente literal, de la violación original de la indígena por el español. Tal escena, por más literal que sea, constituye una

poderosa metáfora de nuestro mestizaje cultural, simbólico, y no sólo racial o biológico.

Al ser mestizos en condiciones coloniales como las que nos definen, tenemos derecho a considerarnos productos de la violencia, retoños de una violación, *hijos de violador y de violada*, parafraseando las definiciones de castas en la Nueva España. Somos “hijos de la chingada”, como nos lo advertía Octavio Paz (1950/1977: 77) a los mexicanos, asociando la chingadera con una conquista que, según los términos del mismo Paz, “fue también una violación, no solamente en el sentido histórico, sino en la carne misma de las indias”. Ya sea carnal o histórica y cultural, esta violación, y no el amor ni el respeto, está en el origen y en el meollo mismo de nuestro ser. Nos ha hecho nacer y ahora nos constituye por dentro como los mestizos que somos.

Expresar nuestro ser, abrir nuestro corazón, puede llevarnos a destapar y a liberar la injusta violencia con la que se ha realizado nuestro mestizaje. Esto parece ocurrir bajo dos formas diametralmente opuestas. Bajo una forma reproductiva, predominantemente injusta y conservadora, identificándonos con los victimarios, nos convertimos nosotros mismos en una reencarnación de los conquistadores y perpetuamos la violencia contra los pueblos originarios, contra los de abajo, contra los oprimidos, contra las mujeres. Por el contrario, bajo una forma reactiva, rebelde y justiciera, solidarizándonos con las víctimas, descargamos la violencia en quienes ahora interpretan el papel de conquistadores y violadores: los nuevos opresores, los insaciables oligarcas, los empresarios ambiciosos, los acosadores de mujeres y tantos otros.

Suicida identificación con el agresor español o con su víctima indígena

Ya sea que optemos por la rebeldía justiciera o por la reproducción de la injusticia, estaremos eligiendo la violencia, la dictatorial o la subversiva, la paramilitar o la guerrillera, la reaccionaria o la revolucionaria. No hay aquí ninguna opción pacífica. Elegir simplemente la paz es evadir el predicamento. Si no lo evadimos, tendremos que optar por una violencia que al final se volverá contra nosotros mismos, tornándose autodestructiva, suicida.

Identificarse con la víctima agredida, con la madre indígena violada, no sólo nos lanza violentamente contra el violador, sino que nos hace receptores de toda su violencia colonial. Somos entonces los violados, los humillados, los degradados. Nos volvemos vulnerables. Nos convertimos en perseguidos políticos, en encarcelados, torturados y asesinados. Nos tornamos objetos

reprimibles y segregables. Nos ponemos en la posición de los vencidos, tal como les ha ocurrido a los indígenas, los cuales, por su fidelidad a nuestra madre indígena, son excluidos y odiados. Lo que sufren, como lo ha señalado Páramo Ortega (1992: 67), lo sufren también por ser “los vencidos” que somos, la memoria viva de “nuestra derrota”, el “recordatorio de nuestra sumisión forzada”.

Si en lugar de identificarnos con la víctima nos identificamos con su victimario, con el violador español, entonces no sólo seguiremos violentando a los de siempre, sino que nuestra violencia colonial se volverá contra nosotros mismos en la medida en la que somos parte de los violentados; es decir, en la medida en la que abrigamos algo pobre, indígena, femenino, oprimido, latinoamericano. Seremos nuestras propias víctimas al ser nuestros propios victimarios. No seremos los vencedores sino para derrotarnos, para vencernos a nosotros mismos, para ser *nuestros* vencedores, nuestros verdugos, nuestros peores enemigos. Llegamos así a lo que Páramo Ortega (1992: 72) conceptualiza como una “identificación con el agresor”.

MACHISMO IMPORTADO Y SOBREDETERMINADO POR EL RACISMO

Identificándonos con el agresor, perpetuamos su agresión. Repetimos la violación originaria. Continuamos violentando precisamente a quienes mejor personifican al menos alguno de los dos aspectos, femenino e indígena, que parecen haberse unido en una “ecuación inconsciente” a través de la violación de las mujeres indias por los españoles, como alguna vez lo observara Santiago Ramírez (1977: 61).

Es como si el colonialismo, sintetizado metafóricamente en el gesto de violación de las mujeres indígenas, hubiese anudado el sexismo y el racismo en una misma violencia colonial característica de la actual sociedad latinoamericana. En esta sociedad, según lo que el propio Ramírez intentó mostrar en el caso de México, la violenta dominación patriarcal se reforzaría con su enigmática sobredeterminación por el desprecio hacia los pueblos originarios. La mujer sería doblemente “devaluada” por asimilarse a la indígena conquistada, vencida y violada, mientras que el hombre sería doblemente “sobrevalorado” por identificarse con el español conquistador, vencedor y violador (Ramírez, 1977: 50).

Sobra decir que el colonialismo no sólo acentúa el sexismo al sobredeterminarlo con todo lo que está en juego en la violación original. Además de

esta sobredeterminación, debemos considerar que la colonización envolvió también una determinación colonial directa que se realizó a través de la importación del bestial macho ibérico y de estructuras patriarcales europeas asombrosamente rígidas, injustas y violentas que no tenían parangón en las sociedades indígenas. Es verdad que los pueblos originarios de Latinoamérica no siempre aseguraban relaciones igualitarias entre los sexos, pero tampoco llegaban por lo general a los extremos de opresión y exclusión de la mujer por los que se caracterizaba la cultura europea de la época. La europeización fue también una patriarcalización, una consolidación del machismo, una exacerbación de la violencia estructural de género.

La colonización establece relaciones extremadamente violentas entre los sexos ahí en donde no las había con anterioridad, en sociedades indígenas en las que la mujer ocupaba un lugar digno, respetado e indispensable. Como Silvia Federici (2018: 308) lo ha puesto de relieve, las mujeres indígenas “tenían sus propias organizaciones, sus esferas de actividad reconocidas socialmente y, si bien no eran iguales a los hombres, se les consideraba complementarias a ellos en cuanto a su contribución a la familia y la sociedad”. La misma Federici (2018: 309) ha mostrado cómo “todo cambió con la llegada de los españoles”, quienes “trajeron consigo su bagaje de creencias misóginas y reestructuraron la economía y el poder político en favor de los hombres”. Fue así como la colonización instauró en América Latina una estructura patriarcal sumamente violenta que sigue matando a miles de mujeres cada año. Esta violencia machista es también una violencia colonial.

Clasismo importado y sobredeterminado por el racismo

Con su amplio abanico de manifestaciones que van desde el desdén hasta el feminicidio, la violencia machista en la sociedad latinoamericana tendría ella misma una determinación colonial. Sin embargo, como hemos visto al abordar la violación originaria, la misma violencia machista se agravaría al estar sobredeterminada por otra violencia colonial, una de tipo más bien racista, que se dirige específicamente hacia lo indígena y que se asocia con lo femenino. Esta doble determinación y sobredeterminación explica igualmente el exceso de la violencia estructural clasista en América Latina. Si las sociedades latinoamericanas están entre las más desiguales en el mundo, es en gran medida porque la desvalorización racial-cultural viene a sobredeterminar y

reforzar la inferiorización económica de clase, la cual, de cualquier manera, obedece ya por sí misma a una determinación colonial directa.

Sabemos que las sociedades indígenas latinoamericanas eran más igualitarias que las europeas, no sólo en las relaciones de género, sino asimismo en las de clase en general. Es un hecho histórico incontrovertible que las estructuras sociales de los pueblos originarios de América Latina, en comparación con las que había en Europa en la misma época, tendían a ser menos verticales, favorecían una mejor distribución de la riqueza, producían menos miseria y requerían una menor opresión de clase para su mantenimiento. La relativa igualdad que reinaba en los pueblos originarios fue cediendo su lugar, bajo la presión colonial, a la extrema desigualdad por la que se caracterizan las actuales sociedades latinoamericanas con sus bien conocidos efectos de violencia estructural, entre ellos la marginación, la precariedad, la miseria, la enfermedad y la desnutrición para los más pobres.

Las mencionadas expresiones de violencia estructural, que laceran las existencias de millones de latinoamericanos y los hacen morir de manera prematura, son efectos directos de formas originalmente europeas de producción y distribución de la riqueza que fueron colonialmente impuestas en el Nuevo Mundo. Podemos decir que tenemos aquí una violencia de clase con una clara determinación colonial. Y a esta violencia, como ya lo habíamos adelantado, se añade otra también colonial, esta vez de raza, consistente en el brutal desprecio hacia los indígenas, que suelen ser, por eso mismo, junto con los afrodescendientes, los más lesionados, marginados y empobrecidos en América Latina.

El racismo europeo viene a sumarse al clasismo también europeo. Tenemos entonces las clases raciales típicamente latinoamericanas, así como su correlato político, la pigmentocracia, la distribución del poder según el color de la piel, con una pigmentación inversamente proporcional al poder que se posee (Telles, 2014). El origen colonial de todo esto se encuentra en lo que Aníbal Quijano (2017: 15 y 17) ha descrito como “patrón de dominación entre los colonizadores y los otros organizado y establecido sobre la base de la idea de raza”, con una “relación jerarquizada y desigual entre las identidades europeas y no europeas”. Es así como se instauran colonialmente unas jerarquías y desigualdades clasistas-racistas en las que la determinación de clase y la sobredeterminación racial aparecen tan inextricablemente anudadas que, al final, como lo notaba Fanon (1961/2002: 43), pareciera que “uno es rico porque es blanco” y que “uno es blanco porque es rico”.

De igual modo, en la retórica racista-clasista de las élites latinoamericanas blancas o blanqueadas, uno es pobre porque es indio y uno es indio porque es pobre. La violencia del racismo y la del clasismo se apoyan una en otra. Son la misma violencia colonial que se importa del Viejo Mundo al importar abstracciones materiales tan intrínsecamente violentas como las clases y las razas.

DESTRUCCIÓN CAPITALISTA DE TODO LO VIVO

Es verdad que la noción de raza no es tanto un producto de Europa importado a América, sino más bien algo que fue producido por los europeos en sus relaciones con los habitantes de las demás regiones, como árabes, africanos, americanos y asiáticos. Lo seguro es que se trata, para nosotros latinoamericanos, de lo colonial y europeo, al igual que la noción moderna de clase con todos sus efectos de violencia estructural. Esta violencia que hoy desgarrar las sociedades latinoamericanas puede ser concebida como una violencia colonial porque se implantó colonialmente al importar lo peor que nos trajeron los europeos, algo más nocivo y mortífero que la viruela y las demás enfermedades, algo aún más destructivo, a saber, el capitalismo que deshace a unos para corromper a otros y que arrasa todo lo vivo para transmutarlo en más y más dinero muerto.

Es común representarse la implantación colonial del capitalismo en el continente americano como un rápido salto, en las sociedades indígenas, del momento precapitalista al capitalista. En esta representación, como bien lo ha observado Aníbal Quijano (1992: 18), se representa la historia como un “continuum evolutivo desde lo primitivo a lo civilizado, de lo tradicional a lo moderno, de lo salvaje a lo racional, del precapitalismo al capitalismo”, de tal modo que Europa se piensa “como espejo del futuro de todas las demás sociedades y culturas”. Visto así, los europeos no serían los culpables de importar el capitalismo devastador al Nuevo Mundo, pues únicamente le habrían permitido a las sociedades indígenas americanas acelerar el doloroso proceso que las debía conducir irremediabilmente desde su pasado precapitalista hasta el futuro capitalista en el que Europa ya se encontraba.

La idea peregrina de una sucesión del precapitalismo al capitalismo sirve no sólo para convencernos de que la Europa ya capitalista estaba más avanzada y desarrollada que una América todavía precapitalista, sino también para hacernos imaginar que el destino funesto del capitalismo es universal,

que todas las civilizaciones van hacia él, que debemos aceptarlo, que no hay manera de evitarlo, que no hay alternativas. La misma idea sirve también para exculpar a Europa de su responsabilidad en la creación y difusión de algo tan aberrante y tan devastador como el sistema capitalista.

Los europeos descargan su culpa en toda la humanidad al negarse a reconocer que el capital es esencialmente europeo. Es Europa, en efecto, la que impuso en todo el mundo la violencia capitalista que ahora pone en peligro la subsistencia de la vida en el planeta. Esta violencia no es culturalmente neutra, sino que es europea. En los términos de Spivak (1994: 94), “la trama del capital es la trama de Occidente”.

Decivilización de colonizados y de colonizadores

Los europeos traen ya el germen del capitalismo en esa desquiciada codicia que tanto sorprende a los pueblos originarios. Conviene recordar las palabras de los indígenas ante la colonización. El quechua se queja de los españoles que le “roban”, que “le cogen su hacienda” y “su vida y sus entrañas”, que “le quitan y se llevan cuanto tiene” y “no le pagan” (Guamán Poma de Ayala, 1615/2014: 144). El maya se exclama: “colmo de la codicia, colmo de los despojos de los mercaderes, colmo de la miseria” (Anónimo, 1793/2015: 41 y 98), y describe la conquista como un “apresurado arrebatar de bolsas” y como “guerra rápida y violenta de codiciosos ladrones”. El azteca es aún más explícito al relatar cómo los españoles “tienen hambre furiosa” de oro, “como puercos hambrientos ansían el oro” (Anónimo, 1528-1585/2015: 53), y se lamenta por la forma en que funden toda la elaborada filigrana de oro, la “reducen a barras” (Anónimo, 1528-1585/2015: 71) y “le ponen precio” a las personas y no sólo a las cosas (Anónimo, 1528-1585/2015: 166-167).

Al final, sólo quedan mercancías y lingotes de oro ahí en donde había civilizaciones avanzadas y complejas, insondables e inabarcables, extraordinariamente sabias y justas. La invaluable riqueza cultural cualitativa del Nuevo Mundo se transmuta en la despreciable riqueza cuantitativa de la acumulación primitiva del capital. Esta fundición o licuefacción de la cultura, esta decivilización para la capitalización, es ya un buen ejemplo de la violencia colonial del capitalismo europeo, como lo es también todo lo demás que ven tan perspicazmente los indígenas y que llegó para quedarse en América Latina: la insaciable codicia, el despojo y la resultante miseria económica, social y cultural de la mayoría de la población.

La violencia colonial del capitalismo lo destruye todo a su paso. Es una decivilización que finalmente sólo deja lo que nadie ha descrito con tanta clarividencia como Aimé Césaire: “sociedades vaciadas de sí mismas, culturas pisoteadas, instituciones minadas, religiones asesinadas, magnificencias artísticas devastadas, extraordinarias posibilidades suprimidas” (Césaire, 1955/2004: 23). Lo anulado, en efecto, ha sido lo posible y no solamente lo ya existente, lo que podría ser y no únicamente lo que fue. La violencia colonial destruyó no sólo el presente de aquellas grandes civilizaciones, sino también su futuro: un prometedor porvenir que ya jamás conoceremos y que tal vez hubiera sido mejor que nuestro mezquino capitalismo y que aquel destino tan oscuro que nos amenaza en el horizonte.

A la vista de lo que nos rodea, uno se pregunta si no hubiera sido mejor para el planeta y para la humanidad que subsistiera cualquier otra civilización en lugar de la que tenemos. De hecho, ante esto que tenemos, habría que preguntarse primero si aún merece llamarse una civilización en el momento en que se encuentra. La pregunta es oportuna porque el capitalismo y especialmente su violencia colonial, además de acabar con las civilizaciones de los colonizados, ha devorado también la civilización de los colonizadores.

Al menos en el contexto de Latinoamérica, no había casi nada civilizado ni en el conquistador que violaba y saqueaba, ni en el encomendero que mataba y torturaba, ni en el evangelizador que perseguía y negaba lo que no era capaz de comprender. Tampoco parece haber suficiente civilización en sus descendientes criollos y mestizos: crueles hacendados, capataces enfurecidos, tiranos de repúblicas bananeras, carniceros de dictaduras sudamericanas, empresarios voraces, burgueses racistas, gobernantes corruptos y estúpidos. He aquí a los supuestos civilizados que piensan defender la civilización al defender brutalmente la opresiva colonialidad capitalista.

Como lo afirmara de modo rotundo el dirigente anticolonialista congoleño Patrice Lumumba (1959/2010: 13), “un pueblo que oprime a otro no es un pueblo civilizado”. La civilización occidental ha sido puesta en tela de juicio por la opresión capitalista y colonial. Semejante opresión es demasiado brutal, salvaje, bárbara, irracional para ser aún considerada civilizada. Esto lo comprendió perfectamente Aimé Césaire (1955/2004: 12 y 21) al denunciar lo que llamó la “deshumanización” y “decivilización del colonizador” que “tratando al indígena como bestia, se convierte él mismo en bestia”.

Nadie ignora la bestialidad característica de los colonizadores y de sus actuales avatares en el contexto latinoamericano. Tal bestialidad los convierte en los principales agentes y responsables de la violencia colonial. Son principalmente ellos, desde arriba, quienes mantienen viva esa violencia que suele provenir de sus clases altas, blancas o mestizas blanqueadas, y que tiende a dirigirse hacia las clases medias y las bajas, indígenas o mestizas indigenizadas, real o simbólicamente más próximas de los pueblos originarios.

Estamos aquí, desde luego, no ante una regla general ni ante una realidad nítida y estática, sino ante una simple tendencia racista-clasista caracterizada ciertamente por su variabilidad y su borrosidad. Sin embargo, por más borrosa y variable que sea, la tendencia es lo bastante clara para delatar la colonialidad y su dimensión drásticamente vertical, despiadadamente jerarquizada y estratificada. También resulta patente que, en esta dimensión, por su propia estructura interna, la violencia va predominantemente desde un arriba identificado con lo colonizador, europeo y estadounidense, hacia un abajo enraizado en lo colonizado, en lo propiamente latinoamericano.

La violencia colonial es constitutiva de la misma verticalidad en la que opera. La dimensión vertical no sólo se constituye violentamente, sino que es ella misma violenta. Es, de hecho, violencia desplegada en el espacio, convertida ella misma en espacialidad.

La violencia espacial procede a través de lo que Aníbal Quijano (2014: 311 y 312) ha descrito como una “clasificación social” con la que “se configura un patrón de distribución del poder” que “se refiere a los lugares y a los roles de las gentes” en el “control” del trabajo, el sexo, la subjetividad y la autoridad con sus “recursos y productos”. Lo que resulta de la clasificación es una serie de clases o “categorías sociales” que pueden jerarquizarse verticalmente unas con respecto a otras y “naturalizarse” a través de la noción de raza (Quijano, 2014: 316-318). Es lo que ocurrió en la colonización del continente americano, cuando se importó la matriz clasificatoria vertical europea, la cual, según lo que ha mostrado Walter D. Mignolo (2017: 37), era una verdadera ontología con la que se borrarón cosmologías indígenas en las que “lo relacional” primaba sobre “lo ontológico” y por lo que no era posible clasificar entes, “puesto que todos los entes estaban relacionados”.

Con la colonización, las íntimas relaciones horizontales entre los entes han sido y siguen siendo violentamente desgarradas y sustituidas por clasificaciones verticales entre seres aislados más o menos valorados. Estas clasifi-

caciones, como lo ha señalado Mignolo (2017: 42), violentan “la subjetividad de las personas afectadas (heridas) por la devaluación de su etnicidad, su sexualidad, sus lenguas, su religión, sus sentires, su nacionalidad” y hasta “su sistema político” juzgado, por ejemplo, “no democrático”. Es así como llegamos a ese momento crucial, vislumbrado por Quijano (2017: 16), en el que los indígenas que han sobrevivido a la hecatombe colonial pueden ser devaluados o valorados “negativamente”.

Desvalorización e inferiorización

La devaluación de lo indígena en sí mismo y en lo mestizo provoca una desvalorización de todo lo propiamente latinoamericano, dado que todo está impregnado, atravesado por lo indígena. Este marco de la desvalorización general de América Latina contiene a su vez una clasificación vertical de la sociedad en la que se discrimina entre seres más o menos desvalorizados. La mayor presencia del elemento indígena, evidenciada por indicios fenotípicos o culturales, implica una posición inferior en la escala valorativa.

La desvalorización es efectuada lógicamente por los valorizados, pero también por los mismos desvalorizados. Al desvalorizarnos, también se busca la manera de que nosotros mismos nos desvaloricemos y pensemos que merecemos nuestra desvalorización. Esto se consigue a través de los más diversos dispositivos laborales, políticos, familiares, escolares, artísticos, mediáticos o publicitarios, en los que no se nos deja de mostrar un reflejo que nos distorsiona y nos hace menos, presentándonos como ingenuos, tontos, feos, pobres o inferiores. Estos medios y otros más nos enseñan a desvalorizarnos, a sentirnos menos, a despreciarnos, a despreciar lo indígena que nos distingue, a suponer que no merece valorizarse positivamente y que, por ende, tampoco nosotros lo merecemos. Es así como se nos obliga, en los términos de Aníbal Quijano (2017: 18), a “admitir o simular admitir la condición deshonrosa del propio imaginario y del propio universo de subjetividad”, provocando a veces, incluso, una “vergüenza de lo propio” (Quijano, 2017: 22-23).

Si puede conseguirse que nos avergoncemos de lo que somos, es porque primero se ha logrado que nos desvaloricemos, que nos despreciemos a nosotros mismos, que reconozcamos nuestra supuesta inferioridad. Este reconocimiento es importante porque equivale a conceder la supuesta superioridad del otro. En esta comparación intersubjetiva, lo mismo que en la clasificación pretendidamente objetiva, la valorización de unos requiere

la desvalorización de otros. La subestimación de lo no europeo es necesaria para la sobreestimación de lo europeo.

Como ya lo había observado Fanon (1952/2009: 75), “la inferiorización es el correlato indígena de la superiorización europea”. Esta correlación intersubjetiva se plasma emocionalmente en el sujeto colonizado a través de una ecuación elucidada por Albert Memmi (1957/1985: 137) en la que “el amor” por lo europeo implica “un complejo de sentimientos que van de la vergüenza de sí mismo al odio contra sí mismo”. Es con el odio hacia nosotros mismos con el que amamos a quienes han ejercido tanta violencia colonial hacia nosotros. Los admiramos a través de nuestra propia vergüenza. Es también así, a través de lo que sentimos, como nos inferiorizamos al superiorizarlos.

Considerando lo anterior, quizá debiéramos preocuparnos por el impulso latinoamericano a superiorizar, admirar y amar todo lo europeo y estadounidense. Este impulso está presente lo mismo en las élites que en las clases populares, lo mismo en la izquierda que en la derecha, y se consume de un modo u otro en todos los mecanismos de la cultura en América Latina. Todos ellos excitan y promueven subrepticamente nuestra veneración hacia políticos, artistas, pensadores o inventores blancos. En la educación, por ejemplo, como lo notara Pramoedya Ananta Toer (1975: 336), “puedes estudiar y estudiar, y sea lo que sea que estudies, tu espíritu será educado para hacer lo mismo: admirar a los europeos sin límites ni final”.

Represión destructiva e imposición enajenante

El proceso de ensalzamiento de lo europeo y de correlativo rebajamiento de lo indígena y mestizo latinoamericano se desenvuelve en un plano valorativo, pero también en la realidad material de lo valorizado. Lo que se ve disminuido es el ser mismo y no sólo el valor de su representación ideológica. Como Albert Memmi (1957/1985: 110) lo explicó alguna vez, así como el colonizado no está en condiciones de “escapar de la mistificación colonizadora”, tampoco puede “sustraerse a las situaciones generadoras de sus carencias”. La despiadada violencia colonial con la que se le arruina y se le derriba es la misma con la que se le desvaloriza.

Más allá de la estimación de su valor, el sujeto es efectivamente dañado, empobrecido, mutilado y anulado. Todo esto se consigue mediante dos operaciones sucesivas que han sido claramente identificadas por Aníbal Quijano

(1992: 12): la primera es la negación de las culturas colonizadas y la “represión de sus creencias, ideas, imágenes, conocimientos que no sirvan para la dominación colonial”, mientras que la segunda operación es la afirmación e “imposición de patrones de expresión, creencias, imágenes” de los colonizadores. Estas dos operaciones violentas, la primera negativa-represiva y la segunda afirmativa-impositiva, son relativamente independientes y pueden considerarse por separado.

La primera operación, la que niega y reprime, es la que ha invalidado y desgastado las civilizaciones de los pueblos originarios del Nuevo Mundo. Es la que a veces ha logrado liquidarlas, derrumbarlas, dejando tan sólo escombros de todo lo que fueron. Es la que, según los términos del propio Quijano (1992: 13), ha reducido esas grandes civilizaciones prehispánicas a “subculturas iletradas”, arrebatándole así a lo indígena sus “patrones propios de expresión”. Tal operación empezó por los conquistadores que deshicieron las materializaciones culturales prehispánicas, luego recurrió a los evangelizadores que desautorizaron y sofocaron las creencias autóctonas, continuó con los gobernantes que intentaron sencillamente borrar a los indígenas y, finalmente, se valió de los modernos intelectuales que subestiman o desestiman los conocimientos de los pueblos originarios. Tenemos aquí, en el último acto, lo que Spivak (1994: 76) denominó “violencia epistémica”, por la que se “descalifican saberes que se juzgan inadecuados a su tarea o insuficientemente elaborados o bajo el nivel requerido de cientificidad”. Es así también como se invalidan las sabidurías ancestrales y se calla lo indígena dentro y fuera de nosotros. El resultado, señalado por la misma Spivak (1994: 73-104), es que despojamos a lo colonizado, a lo indígena, de sus medios para expresarse, “representarse” a sí mismo y “hablar por sí mismo”.

Después de la operación represiva, por la que se le impide a lo indígena representarse y hablar por sí mismo, llega el turno de la operación impositiva, por la que lo europeo, en los términos de Stuart Hall (1985/2008: 232), se torna “demasiado presente” y se pone a “hablar sin parar”. La palabra de los colonizadores viene a llenar el vacío dejado por el forzado mutismo de los colonizados. Así, como diría Quijano (2017: 18), en el lugar de las “expresiones-objetivaciones propias impedidas”, tenemos las “expresiones-objetivaciones ajenas impuestas”.

Lo ajeno europeo que se nos impone es tan particular como lo nuestro, pero se ostenta falsamente como universal. Aparece como un universo en el que se incluyen todas las particularidades culturales, incluida la nuestra, desde luego. Sin embargo, como lo ha señalado el mismo Quijano (1992: 16), en

esta falsa universalidad no hay lugar para nosotros como “sujetos”, sino tan sólo como “objetos” con los que no tiene sentido comunicar ni intercambiar ideas en una relación horizontal. Nosotros no somos aquellos *con* los que se habla, sino aquellos *de* los que se habla. Es así como se nos objetiva y se nos priva de nuestra subjetividad.

Somos anulados como sujetos, como interlocutores, como personas. Somos “cosificados”, como diría Césaire (1955/2004: 23). Nos convertimos en cosas, en objetos del otro sujeto, objetos que forman parte de su objetividad, la cual, además, como lo ha notado Fanon (1961/2002: 75), “siempre está dirigida contra el colonizado”. Tan sólo se nos permite vivir como objetos que se mueven a pesar y a contracorriente de una realidad objetiva que no es la nuestra y que nos empobrece, nos hambrea, nos enferma, nos priva de medicamentos, nos margina de la cultura, nos impide cualquier libre circulación por el mundo y, finalmente, nos hunde y nos ahoga. Ni siquiera podemos protestar porque se nos ha escamoteado la subjetividad para hacerlo y porque al hacerlo no seríamos nosotros mismos los que nos expresaríamos y objetivaríamos, pues nuestra expresividad y objetividad no son propias, sino ajenas.

Lo ajeno es como una cárcel en la que lo nuestro se encuentra encerrado e incomunicado. Lo propiamente latinoamericano tan sólo puede expresarse y objetivarse a través de lo europeo y estadounidense. Esto enajena irremediabilmente al sujeto. Nos aliena en lo ajeno. Hace que seamos ajenos a nosotros mismos, extraños para nosotros, otros que lo que somos. Nuestra enajenación es la consecuencia inevitable de lo que Shohat (2008: 111) ha descrito como la “hegemonía asfixiante” de lo occidental, esa hegemonía que también ha sido cuestionada por Quijano (2017: 22-23), quien se refiere a sus efectos subjetivos de “alienación, imitación y simulación de lo ajeno”.

EXPLOTACIÓN Y DIVISIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO

El proceso colonial por el que simulamos e imitamos lo ajeno, por el que nos enajenamos en lo que no somos, es una condición de posibilidad de aquel otro proceso igualmente dañino por el que somos desvalorizados. Nuestra desvalorización tan sólo es posible por la enajenación por la que somos incluidos en una escala de valor que nos es ajena. En una escala que no es la nuestra, que no corresponde a lo que somos, lógicamente corremos el riesgo de ser inferiores a quienes sí corresponden a la escala y la han elaborado en función de lo

que son. De ahí que puedan superiorizarse y al mismo tiempo inferiorizarnos al emplear su medida para evaluarse y para evaluarnos. La medida puede ser la de su inteligencia o sus habilidades intelectuales, pero también la de su éxito económico, la de sus logros culturales y cualquier otra con la que han logrado convencernos de nuestra inferioridad. Todos estos criterios evaluativos son ajenos a lo que somos y no pueden evaluarnos sin devaluarnos.

Puede comprenderse que nuestro valor sea tan bajo cuando renunciamos a ser los originales de lo que somos y optamos por ser vulgares imitaciones de originales europeos o estadounidenses. Es también comprensible que el valor de los originales sea mayor que el de sus imitaciones en América Latina. Esta diferencia de valor no es tan sólo porque la imitación deba devaluarse al enajenarse, al ser algo ajeno a lo que es, al perder el valor intrínseco de su propia originalidad. La diferencia de valor entre el original europeo y su imitación latinoamericana es también por causa de la perversa lógica del mimetismo colonial que Homi Bhabha (1984: 126-127) elucidó magistralmente: el colonizado es “casi el mismo” que el colonizador, pero “no del todo”, así que aparece como una parte del colonizador, como una “presencia parcial”. El valor de esta parte es lógicamente inferior que el valor del todo. Se nos condena entonces a ser partes de lo que no somos, al tiempo que se nos impide ser todo lo que somos.

Nuestro ser no tiene cabida en el sistema capitalista globalizado. Lo que sí tiene cabida en este sistema es la parte del otro a la que somos reducidos. Ésta sí que puede ser incluida como tal, inferiorizada por su parcialidad y explotada por su inferioridad. Puede pagársele menos porque se le considera menos, y se le considera menos porque aparece como un trozo de quien es más.

Para que uno sea tan sólo un pedazo del otro, basta negarse a compartirle toda la cultura del otro, como se hace al impedirle el acceso a una buena educación, formación e información, después de haber destruido su propia cultura, sus propias opciones educativas, formativas e informativas. Es así como el otro nos impide ser todo lo que somos y después nos reduce a ser una parte de lo que él es, una parte que le será muy fácil, al final, devaluar, dominar y explotar. Esto lo comprendió muy bien Albert Memmi (1957/1985: 131) y por eso advertía que “para mejor dominar y explotar” al sujeto de las viejas colonias de África, Asia y América Latina, se le “relegaba fuera del circuito histórico y social, cultural y técnico”, de tal modo que “no adquiriría nuevos saberes ni tampoco una nueva cultura” después de que “su propia cultura, su propia sociedad y su propio saber-hacer habían sido gravemente afectados”.

Lo que tenemos, en suma, es un proceso colonial complejo por el que se aniquila nuestra civilización y se nos margina de la cultura dominante para ponernos en una situación de incultura en la que podemos fácilmente ser dominados y explotados. Este proceso hace posible que haya tanta mano de obra tan sumisa y tan barata en las naciones latinoamericanas y en otros países víctimas de la violencia colonial. Después de todo, alguien debe hacer el trabajo sucio. Alguien debe ser explotado no sólo para sostener el nivel de vida y de ingreso del Primer Mundo, sino también, para empezar, para confirmarle a ese Primer Mundo el sentimiento de superioridad que le hace arrogarse el privilegio de explotar al resto del mundo.

Ya pudimos apreciar el grado cero de la explotación en la forma elemental en que se explota la inferiorización del otro para la propia superiorización. Una vez que el otro se ha superiorizado y que nos ha inferiorizado a nosotros, convirtiéndonos en un pequeño fragmento de él, este fragmento puede ser explotado sin dificultad. Se le explotará, por ejemplo, al concebirlo como un trozo de mente que tan sólo es capaz de hacer un trabajo manual demasiado sencillo, como el de la maquila, y que por ello no merece un salario como el de quienes efectúan un trabajo mental sumamente complejo. Esta división del trabajo se vuelve internacional y convierte a Europa, según la expresión de Aníbal Quijano (1992: 18), en “cerebro del organismo total”.

Asiáticos, africanos y latinoamericanos, realizando su labor manual en las fábricas, se convierten en los cuerpos de las mentes europeas y estadounidenses que llevan a cabo su faena intelectual en universidades, oficinas y laboratorios. Aun cuando sea verdad que nosotros latinoamericanos también trabajamos con ideas, el trabajo que hacemos tiene un carácter más bien manual: es una labor de simple manipulación de las ideas concebidas en otras latitudes, como se comprueba fácilmente al observar el desarrollo actual de la ciencia en América Latina. Esta división del trabajo es correlativa de la explotación. El cuerpo es explotado por la mente, lo que no significa, desde luego, que la mente descanse mientras el cuerpo trabaja. Los europeos y los estadounidenses, junto con sus agentes coloniales nativos en otros países, deben pensar incansablemente, en efecto, para explotar de la mejor manera los cuerpos y las tierras de los demás habitantes del planeta. Es así como pueden gozar de esa enorme opulencia que Fanon (1961/2002: 94) describía sin ambages como una riqueza “proveniente del suelo y el subsuelo de los países subdesarrollados, construida sobre la espalda de los esclavos, nutrida de la sangre de los esclavos”.

La inferiorización del sujeto no sólo interviene *a priori* para posibilitar la explotación de su trabajo, sino que puede también servir *a posteriori* para excusar la misma explotación. Explotar lo inferior, lo subdesarrollado, puede justificarse incluso como un medio para desarrollarlo, para volverlo superior. Sin embargo, como lo han demostrado los teóricos de la dependencia, entre ellos Ruy Mauro Marini (1973), la explotación tan sólo sirve en realidad para *subdesarrollar* al explotado, según la famosa expresión de Walter Rodney (1972).

Se nos ha subdesarrollado al desarrollar el capitalismo. Este desarrollo no ha sido un desarrollo sino de nuestro subdesarrollo. Como alguna vez lo advirtiera Jacques Lacan (1971/2006: 37), el subdesarrollo es lo “producido por la extensión del reino capitalista” y, al mismo tiempo, “la condición del progreso capitalista”. El avance del capitalismo, el desarrollo que se nos ha impuesto, se ha hecho a costa de nosotros, oprimiéndonos, aplastándonos, hundiéndonos con el peso de nuestro propio desarrollo.

Que se nos haya subdesarrollado no ha impedido que se nos acuse de nuestro subdesarrollo. Seríamos responsables de seguir siendo subdesarrollados a pesar de todo lo que se nos habría desarrollado, como si este desarrollo no fuera exactamente el que debe ser para endeudarnos, para explotarnos, para mantenernos en el subdesarrollo, en la dependencia, en la subordinación económica, en la nueva situación colonial en la que se nos aprisiona. Se nos empobrece y luego se nos incrimina por nuestra pobreza. De igual modo, se nos impone colonialmente un consumo contaminante y devastador para el planeta y en seguida se nos responsabiliza de nuestra contaminación y nuestra devastación del planeta. Es así como se nos daña doblemente al culpárenos de todo el daño que se nos inflige.

Como hemos visto, se nos crea de modo violento, se confunde nuestra existencia misma con la violencia, y luego, con una dosis de violencia adicional, se nos culpa de ser nosotros los violentos, como si lo fuéramos *ex nihilo*, al vacío y en libertad. Se hace como si nuestra violencia no fuera una expresión de la violencia colonial que nos constituye. Se olvida lo que se nos ha hecho ser y se nos culpa de serlo.

Se confirma lo que ya nos decía Fanon (1961/2002: 44-54): que el colonizado es el sospechoso de todo crimen, el “presunto culpable”, quizá porque también es visto como el “mal absoluto”, como un “elemento corrosivo”, como un “depositario de fuerzas maléficas”. Es exactamente así como

se nos ve cuando nos convertimos en los migrantes que alcanzan a entrar en las fortalezas de los países ricos. Es también así como somos vistos por un sector del imperio colonial, el identificado con Salvini, Orban, Trump y otras figuras de la nueva ultraderecha, que nos culpa de todo lo que su imperio nos ha hecho, mientras niega el cambio climático y organiza jubilosamente la aniquilación total de nuestro mundo.

CONCLUSIONES

Los enormes daños causados en el mundo son indisolubles de los daños no menos enormes infligidos al sujeto. Estos daños subjetivos podrían ser la condición de los objetivos. ¿Acaso no se necesita de alguien tan dañado como nosotros para destruir el mundo como lo estamos destruyendo?

La destrucción del mundo suele imputarse a la humanidad entera. Se olvida que hay seres humanos de otras épocas y otras culturas que han sabido vivir en armonía con el mundo. Fue el caso de los pueblos originarios americanos, al menos antes de su colonización, antes de que se les dañara, de que se nos estropeará hasta el punto de convertirnos en seres tan destructivos y autodestructivos como el sistema capitalista del que somos las expresiones subjetivas, al igual que los europeos y los estadounidenses o los chinos y los japoneses. Todos trabajamos ahora para destruirnos y destruir el mundo, pero no fue siempre así. No fue así antes de que hayamos aprendido a ser eso atroz que tenemos que ser en el capitalismo global que le debemos a Europa.

Después de haberse insistido tanto en todo lo beneficioso que se debe a la civilización europea, quizá ya sea momento de empezar a poner el acento en lo demás, en lo pernicioso, en lo destructor y autodestructor, en lo contaminante y mortífero, en aquello tan enfermo que se ha vuelto ya normopático en la sociedad planetaria. La extrema degradación de la Tierra y de la humanidad tendría que hacer al menos que uno se preguntara si ha valido la pena globalizar ese monstruoso modelo subjetivo europeo que es el sujeto del capitalismo. Además de su devoración colonial de las demás culturas, este monstruo nacido en Europa se ha volcado sobre el planeta y lo está devorando a una velocidad vertiginosa. Muy pronto no quedará nada o casi nada. Las ruinas dejadas por la colonización europea ya no serán tan sólo nuestras edificaciones prehispánicas, sino los restos inertes de todo lo vivo que aún hay en el mundo.

REFERENCIAS

- ANANTA Toer, P. (1975). *This earth of mankind*. Londres: Penguin.
- ANÓNIMO (1528-1585/1980). *Visión de los vencidos*. Ciudad de México: UNAM.
- ANÓNIMO (1793/2015). *El libro de los libros del Chilam Balam*. Ciudad de México: Editores Mexicanos Unidos.
- BHABHA, H. (1984). “Of mimicry and man: the ambivalence of colonial discourse”. *October* 28, pp. 125-133.
- CÉSAIRE, A. (1955/2004). *Discours sur le colonialisme*. París: Présence Africaine.
- FANON, F. (1952/2009). *Peau noire, masques blancs*. París: Seuil.
- FANON, F. (1961/2002). *Les damnés de la terre*. París: Découverte.
- FEDERICI, S. (2018). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- FREUD, S. (1914/1998). “Recordar, repetir y reelaborar”, en *Obras completas, volumen XII*. Buenos Aires: Amorrortu, pp. 145-158.
- GUAMÁN Poma de Ayala, F. (1615/2014). *Nueva crónica y buen gobierno*. Lima: Dátiles.
- HALL, S. (1985/2008). “¿Cuándo fue lo postcolonial? Pensar el límite”, en S. Mezzadra (comp.), *Estudios postcoloniales. Ensayos fundamentales*. Madrid: Traficantes de Sueños, pp. 121-144.
- HARDT, M. y A. Negri (2005). *Imperio*. Barcelona: Paidós.
- LACAN, J. (1971/2006). *Le séminaire. Livre XVIII. D'un discours qui ne serait pas du semblant*. París: Seuil.
- LAS CASAS, B. (1542/2004). *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*. Madrid: Tecnos.
- LENIN, V. I. (1916/2012). *Imperialismo: la fase superior del capitalismo*. Madrid: Taurus.
- LUMUMBA, P. (1959/2010). *Africains, levons-nous!* París: Points.
- MARIÁTEGUI, J. C. (1928/1989). *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Lima: Amauta.
- MARINI, R. M. (1973). *Dialéctica de la dependencia*. Ciudad de México: Era.
- MARX, K. (1867/2008). *El Capital I*. México: FCE.
- MBEMBE, A. (2015). *Critique de la raison nègre*. París: La découverte, 2015.
- MEMMI, A. (1957/1985). *Portrait du colonisé. Portrait du colonisateur*. París: Gallimard.
- MIGNOLO, W. (2017). “Colonialidad y sujeción: clasificación, identificación/desidentificación, sociogénesis”, en M. A. Castañola y M. González (coord.), *Decolonialidad y psicoanálisis*. Ciudad de México: Navarra, pp. 35-48.
- PÁRAMO Ortega, R. (1992). “El trauma que nos une”, en *El psicoanálisis y lo social*. Valencia: Universidad de Valencia, pp. 65-92.
- PAZ, O. (1950/1977). *El laberinto de la soledad*. Ciudad de México: FCE, 1977.
- QUIJANO, A. (1992). “Colonialidad y modernidad/racionalidad”, en *Perú Indígena* 13 (29), pp. 11-20.

- QUIJANO, A. (2017). “Colonialidad del poder y subjetividad en América Latina”, en M. A. Castañola y M. González (coord.), *Decolonialidad y psicoanálisis*. Ciudad de México: Navarra, pp. 11-34.
- QUIJANO, A. (2014). “Colonialidad del poder y clasificación social”, en *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 285-327.
- RAMÍREZ, S. (1977). *El mexicano. Psicología de sus motivaciones*. Ciudad de México: Grijalbo.
- RODNEY, W. (1972). *How Europe underdeveloped Africa* (1972). Washington: Howard University Press, 1982.
- SHOHAT, E. (2008). “Notas sobre lo postcolonial”, en S. Mezzadra (comp.), *Estudios postcoloniales. Ensayos fundamentales*. Madrid: Traficantes de Sueños, pp. 103-121.
- SPIVAK, G. C. (1994). “Can the subaltern speak?”, en P. Williams y L. Chrisman (eds.), *Colonial discourse and postcolonial theory: A reader*. Nueva York: Columbia University Press, pp. 66-107.
- TELLES, E. (2014). *Pigmentocracy: Ethnicity, race and color in Latin America*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press.

CAPÍTULO 2

La responsabilidad hacia el otro ante la violencia contemporánea

*Carlos Eduardo Pérez Jiménez
Jesús Ocaña Zúñiga*

INTRODUCCIÓN

Para este ensayo, es necesario advertir que el término “otro” se entenderá desde su noción del semejante y del Gran Otro. Que el interés por conservar este desliz sirva para que la malinterpretación abra las puertas y una con puentes la relación responsable hacia el O/otro.

De la misma forma se plantea la necesidad de la responsabilidad hacia el otro como una urgencia de los malestares de esta época. Primeramente, la antropomorfia contemporánea visibiliza, por un lado, el exceso egocéntrico humano y, por otro, pone en juego el sentimiento de orfandad que demanda cierto ejercicio de castración simbólica que opera en el neoliberalismo. Posteriormente, se plantea la crisis ambiental derivada de la cultura occidental moderna y el capitalismo, que articulan el ejercicio violento hacia el otro, mismo que provoca la no respuesta del otro. Finalmente, se expone la pérdida de la responsabilidad hacia el semejante en la vida humana.

ANTROPOMORFIA

Nada nuevo existe en señalar que la modernidad ha generado malestar en la vida humana; mucho menos es reciente apuntar que la posición del ser humano en el universo y en sus inquietudes se ha ensimismado a tal grado de romper con cualquier relato que le sirva de fundación. El endiosamiento humano logró dar, como nunca, una nueva versión antropomórfica de tal

magnitud que no sólo logró leer su composición biológica, sin cesar hasta lograr la escritura de ésta. Con ello, se trató de fundar la humanidad desde lo real sin la necesidad de la deuda constituyente hacia un otro; sin embargo, el acontecimiento de la autorreferenciación humana no hizo más que signar la orfandad que por mucho tiempo se había enmendado a partir de los grandes relatos de fundación.

Una parte esencial de los relatos de fundación tiene que ver con la constitución de la imagen humana; ella se soporta en cada una de estas narraciones. Es con la modernidad cuando acrecienta la simulación antropomórfica, a tal grado que busca eliminar la diferencia entre la antropomorfia y la imagen humana. Se ha jugado a tal grado que la simulación del cuerpo humano pueda convivir con el ser humano. Con ello también se elimina el límite como condición de la vida humana. La invasión de la simulación protética en el cuerpo humano plantea un cuerpo sin límites, sin diferenciación y — sobre todo — articulado a los prototipos ideales.

Ello ha servido para tener un ideal del hombre que a su vez permite ejercer control sobre cuerpos que no son normales, cuerpos que se alejan de la semejanza. Tal es el caso de la discapacidad, que cuestiona la funcionalidad de la ilusión del progreso y coloca la falta en esa suposición perfecta. Otro caso es el de la lepra, que expone en carne viva la incompletud del cuerpo y da cuenta de la ilusión de un cuerpo completo. Pero, sobre todo, dentro de la articulación simbólica e imaginaria del cuerpo en el neoliberalismo, se ha establecido un ideal que sirve y opera en función de la producción en masa; la unitalla y lo unisex nos dan claros ejemplos de ello. Por lo tanto, cualquier presencia del otro, aquello diferente, tendrá que adecuarse a esta función.

Estas situaciones han sido producto del desarrollo de la modernidad, misma que se ha expandido a diversos lugares de la esfera terrestre. La modernidad —en su travesía— ha implantado su razón en diversos pueblos y culturas distintas al occidentalismo. El ímpetu que reza y fortalece toma como bandera la autorreferenciación del sujeto, desplazando el lugar del otro, mismo talante que invade en las conquistas de las culturas y pueblos del mundo. La modernidad ha sido la peste que hizo odiar al otro, incluso, ver la misma otredad en cada cultura y pueblo que ha sido conquistado, a tal grado de repetir la misma negación del otro y del límite.

¿Qué nos aleja de la conciencia del límite?, ¿acaso es la capacidad del motor y de la tecnología virtual que exime a la humanidad del límite? La ausencia de éste ha sido lo que quita la falta necesaria para reconocer la finitud de la presencia humana en el mundo. Hace creer a la humanidad que somos

seres perfectos, ilimitados, omnipresentes, omnipotentes, características que solamente se las atribuíamos al otro.

LA NO RESPUESTA DEL OTRO

La presencia del otro no es una cuestión banal; su atestación da certeza a la ubicación humana en el espacio y en el tiempo; por otra parte, esta certeza responde una interrogante o un grupo de interrogantes fundamentales; por ello, la atestación se da como consistencia. Sorprendentemente, la certeza de la existencia que es devuelta al yo por el otro también contiene la certeza de su desaparición, de su finitud. Sin embargo, algo impide que esa certeza sea devuelta, una ilusión de infinitud.

Jacques Derrida (1997: 11), en el sepelio de Emanuel Levinas, nos recuerda la presencia de la no respuesta del otro en la experiencia humana:

Con la voz entrecortada, se dirigen de tú a tú [*tutoientit*] al otro que guarda silencio; lo invocan sin circunloquios, lo convocan, lo saludan e, incluso, se confían a él. Esta necesidad no emana tan sólo del respeto a las convenciones ni es simplemente una parte de la retórica de nuestra oración. Se trata, más bien, de atravesar con el lenguaje ese punto en el que nos quedamos sin palabras y —debido a que todo lenguaje que vuelve al yo, al nosotros, parece inapropiado— de dirigirse hacia una reflexión que retorne a la comunidad agobiada por la pena, para su consuelo o su duelo, y hacia lo que se llama en una expresión confusa y terrible “la labor del duelo”.

La falta de la palabra es también la experiencia de la falta de atestación del otro. La cristalización especulante y fatídica del yo. Es con la muerte del otro, la no respuesta del otro, donde constituiremos la certeza de que no nos responderá más. Esperamos y nos forzamos —por ende— en buscar su desaparición para tener certeza de su no respuesta. Quizá este ímpetu de desaparecer la respuesta del otro es porque la simulación del otro —el otro artificial— está tan presente que necesitemos atestar con la no respuesta del otro.

En la no respuesta del otro (la muerte) es posible encontrar el no retorno; cuando exterminamos al otro, lo que nos devuelve es su no retorno. Ese no retorno debería trascender nuestra conciencia para devolvernos a su vez la noción de la posibilidad de no retorno, del posible no responder a cualquier otro en tanto yo. Sin embargo, ello no ocurre. A pesar de nuestra

cada vez constante experiencia de la respuesta del no otro, algo en nuestra vida moderna y contemporánea imposibilita tal toma de conciencia. Acaso el malestar, que se ha planteado como ilusión de infinitud, sea una condición de —también— la burla que nos juega el acceso a la información y de que creamos el mundo de la onnisapiencia y la omnipresencia.

Quizá el punto de la imposibilidad de la conciencia de la no respuesta del otro esté en nuestra propia experiencia; ella no nos ofrece la posibilidad de la no respuesta del otro, estamos bombardeados por la experiencia de la respuesta del otro, dándonos la ilusión de que siempre estará ahí y allá para realizar su operación que nos es fundante: atestar nuestro tiempo y espacio. Sin embargo, la experiencia a la que estamos cercanos y buscamos está ligada a la realidad virtualizada, al tiempo inmediato y al espacio compacto, al dispositivo que se ha implantado en nuestros cuerpos; a todo ese conjunto que nos muestra a un otro que responde, y responde inmediatamente. Pero más allá de la capacidad de respuesta casi inmediata del otro —pues en la posición del yo como otro existe la necesidad de responder inmediatamente—, se construye otro que puede recomponerse, un otro virtual que puede simular su reconstrucción. Otro que se sostiene con la diversión a través de la burla, el chisme, la desgracia, la exhibición de la estupidez, y que exige ser más estúpido; configuran una experiencia efímera que no permite metabolización alguna porque inmediatamente ofrece más y hace que la experiencia sea muda. La tecnología virtual ha logrado simular la experiencia de la *no respuesta* del otro.

El silencio que buscamos vigorosamente en el otro responde a la voz estentórea de nuestra, cada vez más, endeble presencia. Incansablemente, la historia de la epistemología se dirige a la humanidad para mostrar su flaqueza, la debilidad de toda intelección por encontrar el punto culmen de la respuesta única. Cada vez que el pensamiento humano se acerca al *embedding*, que como la topología muestra irónicamente, se corre el riesgo de cristalizarse; solamente una operación en retroceso logra alejar la catástrofe. Es el rebote simbólico que indica, negativamente, la función enchapada de la actividad humana.

En este sentido, el egoísmo que se vive y reproduce en la modernidad invita a eliminar al otro. Lo que puede, en algún momento, desde el punto de rebote, eliminar al otro desde la operación del egoísmo y el antropomorfismo, y llevarnos a la urgencia de responsabilizarnos por el otro, como una necesidad humana.

Ello puede ser visible con los problemas ambientales, el ultraliberalismo y el sentimiento moderno que reza la superioridad que tenemos hacia la

naturaleza, de dominarla. Ello ha servido para que el capitalismo se sirva de la naturaleza como materia prima. Sin embargo, la aniquilación de la naturaleza como otro exige cada vez más nuevos relatos que vuelvan a la reconstrucción de la naturaleza. No hay cosa tan absurda como ello: tratar de reconstruir la naturaleza, cuando en ningún momento se logró dominarla.

LA CRISIS AMBIENTAL

La humanidad se encuentra atravesando la experiencia de las consecuencias del mundo capitalista en su relación con la naturaleza; se signa un estado crítico en la convivencia con otros seres que comparten este mismo mundo. Sin embargo, aunque la causa de los problemas ecológicos sea la industrialización articulada en el neoliberalismo, no puede dejarse aparte la complicidad silenciosa que se experimenta y que sostiene a todas las prácticas empresariales. Se trata de una complicidad que quita la palabra y mantiene a la humanidad impotente; incluso, se participa soportando toda la maquinaria destructiva. La vida cómoda de la modernidad ha dejado una deuda impagable, creyendo —a su vez— ingenuamente que aún queda tiempo para restituir la amputación hecha al otro.

Todo ello no deja más que entrever el común denominador que constituye la presencia del otro en las diversas urgencias contemporáneas. Quienes ya sienten el malestar y toman conciencia de ello buscan de una u otra forma recomponer al otro, con las más desesperadas apuestas y soluciones que solamente el tiempo nos devolverá la condición del otro: la presencia del otro ha estado antes de nosotros, y seguirá después de nosotros.

La crisis ecológica, como una expresión de la violencia hacia el otro, es la oportunidad que permite pensar cómo se gesta la idea narcisista que no posibilita al ser humano ver por el otro, en este caso la naturaleza. Dentro del mundo capitalista, moderno y neoliberal, la naturaleza o ecología se ha entendido como aquello que es dominable, aquello extraño que no entra en la relación con el yo, más que para su complacencia. ¿De dónde proviene esta idea, no sólo de dominación de la naturaleza, sino la idea de las cosas que tengan que ver con la satisfacción del narcisismo? Quizá podamos orientar a la reproducción que existe en el intercambio simbólico que ocurre con el neoliberalismo, aquello que está en relación con la satisfacción narcisista, que no le importa cuál es la condición del otro, y que extermina al otro.

El problema ecológico y la falta de sensibilidad de esta situación tiene sentido si pensamos que en el neoliberalismo, con los placeres que otorga, logran quitarnos la conciencia hacia el otro. ¿Cómo es que se articula para que esta ausencia de la conciencia hacia el otro opere con normalidad o naturalidad?; principalmente, ¿cómo opera para que deje ciega a la humanidad de los riesgos cada vez más presentes en nuestra cotidianidad?, ¿cómo es que, a pesar de las sensaciones climáticas, dentro de la percepción del ser humano, aún no despierte alguna conciencia que logre dirigir nuestros esfuerzos para actuar frente a ello?, ¿acaso el antropomorfismo que hemos digerido no permita darnos cuenta de las necesidades de aquello que no nos es semejante, del otro distante del semejante?

La desaparición de diversas especies, el riesgo que se coloca cada día sobre una nueva especie, ¿no indicará algo? ¿Se estará destruyendo al otro distante del semejante para dejar lo antropomórfico y desde ahí posibilitar alguna conciencia con la responsabilidad hacia el otro vía el semejante?

Pareciera que la presencia del límite en lo real, en la ecología, devuelve la ausencia del límite simbólico, psíquico, reflejado en lo económico —principalmente— de la edificación del neoliberalismo. Esta edificación fue cimentada mediante la urbanidad.

La vida urbana ofreció cierta comodidad, por lo que no le importaron las consecuencias en la vida rural. Se jugó y manipuló la ruralidad sin importar su destrucción; se creía que en la urbanidad no harían eco los problemas que la vida rural padecía. Ésta es otra consecuencia de la modernidad y de la eliminación del otro. La vida urbana, que negó desde su diseño a la naturaleza, ahora busca revivirla. La urbanidad, en su complicidad con la lógica del mercado, utilizó el don de la naturaleza como estrategia de oferta. El precio del don del otro —que es nada— fue utilizado para reducir los costos. ¿Qué implicó darle al don del otro el valor de cero? Signar al don del otro con el valor de nada implica no reconocer al otro, a su historia ni a su tiempo.

Acercas del tiempo del otro, creemos que el tiempo en que hemos destruido al otro es el mismo en que podemos restablecerlo. Todo tiempo de destrucción tiene la misma característica: es efímero en comparación con su construcción. Pero la apuesta humana en relación con el tiempo devuelve la postergación de la responsabilidad humana, como si ello todavía fuese posible. Aún se cree y se mantiene viva la idea de que para todas las cosas y existencias el tiempo es ilimitado. El tiempo podría ser la castración necesaria en la edificación simbólica del neoliberalismo, pues ahí devuelve —con su presencia desértica— la finitud revestida de lo real.

El malestar de la falta del límite no sólo ha tocado el campo de la ecología; la vida humana se ha llenado de esta carencia. Los fenómenos más visibles se ubican en la pérdida de la responsabilidad hacia el semejante. La familia ha sido un artificio de la humanidad que sirve para instalar en cada sujeto el cuidado y la preocupación por el otro. A través de esta institución, el ser humano aprende y desarrolla las formas de velar por el otro, mismas que le acompañarán en su vida social.

No es raro que en esta época la paternidad y la maternidad se encuentren en crisis e incertidumbre. El cuestionamiento hacia la paternidad y la maternidad tradicional promovió, por un lado, la descoagulación que mantenía el poder rígido en la figura del padre y la abnegación de la madre; sin embargo, hasta el momento no se ha formado un modelo alternativo a la paternidad y maternidad tradicionales; más allá del cuestionamiento hacia la familia tradicional, se desdibuja en el ejercicio la responsabilidad hacia el otro.

En la vida contemporánea se dibuja el ideal que indica saciar la diversión antes de la experiencia parental. Se trata, por lo tanto, de una condición que se configura adecuadamente con las pulsiones, pues en éstas no existen objetos certeros que respondan a ella. De esta forma, la vida humana, dentro de los discursos contemporáneos, pospone el cuidado por el otro a una suerte del egoísmo y de la satisfacción de algo que no tiene definición temporal ni objetiva. Por otra parte, el discurso del sujeto exitoso se articula al goce; incluso, se establece como ideal que persigue el ser humano, y que dicta que aquel que no pase por estos procesos fracasará en el recorrido de la vida. Por ende, no ha existido un relato alternativo que soporte la presencia del embarazo en etapas previas. La supuesta satisfacción de los placeres, la diversión y el éxito parecen plantearse de una forma cerrada a la alternativa, donde la maternidad o paternidad no tiene cabida. La presencia del hijo se vuelve un error. Incluso, la solución que se busca para estos problemas es la eliminación del semejante, como lo es el aborto.

Sin embargo, esta suerte se encuentra ponderada por el capital; con ello se determina la capacidad de cada sujeto por seguir postergando la responsabilidad por el otro. Junto a ello se articulan los discursos científico y legal, que permiten la eliminación del semejante eximiendo cualquier posibilidad de culpa. Sin embargo, a pesar de que el capital determine la capacidad por postergar la responsabilidad hacia el otro, satisfacer los placeres sigue ponderando la vida de la paternidad y maternidad en la eterna juventud.

Ante ello, hemos llegado al punto de *vivir la vida loca*, la vida de la falta de la razón, o donde la razón falta; sin embargo, es la misma promesa de la razón la que ha propiciado tales atrevimientos.

CONCLUSIÓN

La humanidad necesita, por una parte, salir de la cristalización que produce el antropomorfismo contemporáneo; este ejercicio no sólo da oportunidad al reconocimiento del otro, sino que es una posibilidad para el sujeto mismo, que busca solucionar la orfandad fundante del malestar actual. La crisis ambiental y el descuido del semejante son reflejo de la posible no respuesta del otro, misma que no podremos evitar si no tomamos la responsabilidad hacia el otro como una necesidad fundamental en la vida humana.

REFERENCIA

DERRIDA, J. (1997). “Adieu”. *Fractal*, enero-marzo, 2 (4), pp. 11-24.

Disputa territorial y reconfiguración de dinámicas sociales en los márgenes del Estado

Ángela María Velásquez Velásquez

INTRODUCCIÓN

El punto de partida de la investigación fue el interés personal por encontrar la relación entre desplazamiento de población, recursos naturales limitados, lógicas y discursos globales y procesos de reconfiguración rural y urbana. Me ubiqué en Chiapas, pues, además de ser un estado de frontera en el que convergen diferentes fenómenos relacionados con políticas globales migratorias, económicas, de ordenamiento territorial y turísticas, es un lugar considerado, en las últimas décadas, centro del desarrollo por su riqueza hidrológica y por ser una de las zonas más biodiversas de México, lo cual contrasta con los altos índices de pobreza y con los fuertes procesos organizativos y de resistencia social ante diferentes formas de despojo.

Cuando llegué a San Cristóbal de las Casas el 5 de diciembre de 2013, me acerqué a la Secretaría de Pueblos y Culturas Indígenas —SPCI—, donde un funcionario me contactó con un líder de la Asociación Rural de Interés Colectivo Independiente y Democrática, que coordinaba recursos para un grupo de 40 familias “desplazadas”. A través de este líder tseltal llegué a Ocosingo a vivir con su familia.

Desde mis primeros días en el municipio, la ciudad se me presentaba caótica. Eran frecuentes las tomas del Palacio Municipal, el bloqueo de carreteras, las pintas en paredes de la ciudad y escuchar que éste era un municipio “de gente con ideas radicales que no llevan a nada”, con “dificultades de gobernabilidad”, un “foco rojo”, lo que daba cuenta de estar ante un escenario complejo con un histórico conflicto territorial, en el que confluía

una fuerte polarización social y política, aspecto comprensible si se tiene en cuenta que Ocosingo es uno de los 21 municipios fronterizos que limitan con Guatemala, puerta de entrada a la Selva Lacandona y corredor biológico mesoamericano, considerado estratégico para la integración del país al mercado ambiental global.

En este contexto, el interrogante que me planteé es: ¿cómo se reconfiguran las dinámicas sociales, políticas y territoriales en el municipio de Ocosingo a raíz de la implementación de políticas ambientales, de desarrollo y de seguridad?

METODOLOGÍA

Al reconocer la compleja trama de relaciones presentes en Ocosingo, opté por una etnografía multilocal (Marcus, 2001) que me permitiera comprender la disputa territorial desde diferentes voces y sectores. Esta decisión metodológica implicó, como plantean Deleuze y Guattari (2004), descentrarme, abandonar las seguridades y la preocupación por los límites; transitar por diferentes “mesetas” y, por ende, asumir una etnografía móvil con trayectorias inesperadas que emergían con diferentes “intensidades” y fluctuaciones.

En este proceso fue fundamental hacer un ejercicio de abstracción para dar cuenta de diferentes niveles: del local, que es donde transcurren las experiencias cotidianas y las trayectorias vitales de familias en situación de desplazamiento; donde se tensionan u obstaculizan ciertas alianzas y proyectos, y donde se generan procesos de continuidad, irrupción y discontinuidad en las dinámicas territoriales, así como en el uso y apropiación de los recursos naturales en la región selva de Ocosingo. El nivel regional, que es el ámbito donde se hacen visibles rutinas institucionales, rituales políticos de cooptación y discursos en torno al uso, regulación y apropiación de la tierra y los recursos naturales. Los niveles nacional, internacional y transnacional, que es donde se posicionan y legitiman “modelos amplios de ordenamiento social” (Escalona, 2011: 52). Estos diferentes niveles de gubernamentalidad (Fraser, 2003), al ser analizados, develan la economía política del poder que subyace en este territorio y abren espacio, como plantea Foucault (2007), a una suerte de reflexión general sobre la manera en que se organizan, distribuyen y limitan los poderes en una sociedad.

El mapeo del conflicto territorial se realizó desde diferentes sectores de la sociedad imbricados en relaciones de poder, entre ellos: las asociaciones civiles y ambientales, los asesores y expertos, las organizaciones sociales e indígenas, la población desplazada y migrante, los promotores de derechos humanos, los funcionarios y los líderes comunitarios. De igual manera, seguí trayectorias urbanas y rurales, discursos globales y locales, casos de despojo, conformación de alianzas estratégicas, espacios y formas de organización, y resistencia comunitaria.

Al seguir trayectorias urbanas, fue posible evidenciar que la ciudad de Ocosingo es un enclave de población indígena que ha llegado masivamente durante las últimas tres décadas a la ciudad; la mayoría, sin posibilidades de regresar a sus tierras. Una de las causas es el desinterés por parte del Estado para generar programas integrales que posibiliten la permanencia de la población en el campo y el retorno a sus territorios.

Lo anterior es congruente con el Plan Rector de la Selva que plantea consolidar a Ocosingo, Las Margaritas y Palenque como ciudades estratégicas, al considerarlas centros urbanos de mayor jerarquía. A las cabeceras municipales La Independencia, Trinitaria, Chilón, y Altamirano como ciudades intermedias y a 10 centros de población como ciudades rurales (Gobierno del Estado de Chiapas, 2008). Dicha estrategia busca, entre otras cosas, integrar la población indígena en centros de desarrollo estratégicos, con la promesa de acceder al mercado laboral y a los servicios básicos. Para entender la manera como el Estado regula la relación que las personas establecen con los recursos naturales en la región selva de Ocosingo, hasta lograr reordenar el territorio y disminuir la densidad demográfica en zonas rurales, es necesario develar, como plantea Gupta (2006), los aspectos ideológicos y materiales por él empleados.

Como punto de partida, debe considerarse que en Chiapas la tierra está organizada, fundamentalmente, en ejidos y comunidades agrarias, según los resultados del IX Censo Ejidal 2007-2012, el cual reporta que para ese momento existían 2,823 ejidos y comunidades agrarias (Ayuntamiento Municipal de Ocosingo, 2012-2015). Por lo tanto, los nuevos arreglos institucionales están dirigidos a que el sector oficial y el sector privado puedan hacer alianza con los núcleos agrarios, con miras a hacerlos más productivos. Para lograrlo, el Estado actúa en Chiapas, particularmente en Ocosingo, desde un régimen disciplinario ambiental, entendido éste como la capacidad que

tiene el Estado de legitimar a ciertos grupos, alianzas y personas “expertas” para la apropiación y aprovechamiento de territorios, economías, conocimientos y recursos, lo cual es posible desde “códigos normativos y prácticos” y desde “esquemas de legibilidad que permiten gobernar de forma cohesionada y uniforme a poblaciones y territorios” (Flores, 2014: 198). Dicho régimen se implementa desde acciones difusas y fragmentadas que imprimen una dimensión coercitiva y disciplinaria a la población que no es validada o aprobada por ser incómoda para la ejecución de los proyectos de desarrollo ambiental, y para el propósito de homogenizar y “organizar armónicamente el espacio terrestre” (Gobierno del Estado de Chiapas, 2013).

Un caso al respecto es el desplazamiento de dos grupos familiares del ejido Busiljá: territorio considerado estratégico por pertenecer a la microregión Comunidad Lacandona, cuenca del Usumacinta. En este lugar, la instauración de dicho régimen implicó la correlación de varios procesos: el desplazamiento de estos dos grupos familiares, la regularización total del ejido y la compra de 95 hectáreas de tierra pertenecientes a uno de los grupos familiares. Con estas dinámicas se logra, por un lado, la homogenización del territorio y su integración a la lógica del mercado ambiental global, y, por otro, la implementación de proyectos ambientales que benefician a determinadas alianzas establecidas entre actores bisagra (funcionarios, asesores o expertos) con grupos y comunidades que actúan a su favor y de los intereses que representan.

De esta manera, mientras algunas familias y comunidades campesinas e indígenas son desplazadas y reubicadas en centros urbanos de población, donde deben iniciar otro tipo de vida lejos de la milpa y la montaña, otras son tenidas en cuenta para conformar alianzas con prestadores de servicios ambientales, técnicos forestales, mediadores, asesores o expertos que buscan garantizar proyectos de desarrollo forestal sustentable. De esta manera, “los propietarios y legítimos poseedores forestales” que se encuentran en las dos terceras partes de los bosques del país bajo formas de propiedad social se organizan en Empresas Forestales Comunitarias para constituirse, como plantea Ferguson (2012), en una potente narrativa del desarrollo y en actores secundarios que respaldan los intereses económicos y políticos, dan coherencia y vuelven prácticas las ideas o instrucciones que transmite el orden establecido, o en una maquinaria que refuerza y expande el ejercicio burocrático del Estado, que toma estas apuestas como vía de entrada para implementar una intervención que puede no tener efecto sobre la pobreza y el calentamiento global, pero que, de hecho, tiene otros efectos concretos, como el

efecto de introducir las tierras a la lógica del mercado ambiental global. De esta manera, dice Domínguez (2011), se respalda y facilita la conversión de las zonas de disputa a la lógica del sistema económico mundial.

Así, “organizar armónicamente el espacio terrestre” (Gobierno del Estado de Chiapas 2013: 161) es proyectado a través del Plan de Ordenamiento Ecológico Territorial, de programas de manejo de cuencas y de otros planes que requieren para su implementación de “certeza y seguridad jurídica sobre la tierra”, aspectos sobre los que avanzó el Programa de Certificación de Derechos Ejidales y Titulación de Solares (Procede), que operó de 1993 a 2006 y que tuvo continuidad con el Fondo de Apoyo para Núcleos Ejidales sin Regularizar —Fanar—, dos programas nombrados por un promotor de derechos humanos como “estrategias de despojo legal que buscan la privatización de los ejidos, la mercantilización de la tierra y brindar garantía y seguridad a la inversión a proveedores e inversionistas nacionales e internacionales” (entrevista a promotor de Derechos Humanos, Ocosingo, 2014). Al respecto, la preocupación principal de algunos ejidatarios de Ocosingo es que, con la regularización se dejen fuera tierras en las que se encuentran recursos comunitarios importantes: escuelas, lugares sagrados, yacimientos de agua o minerales.

Por otra parte, implementar el Fanar en lugares donde nunca antes se ha hecho un reconocimiento legal de las parcelas y donde las personas se han ubicado abiertamente en el territorio aumenta la conflictividad entre vecinos y familiares, al encimarse, partir y desaparecer predios. A esto se le suma la presión para que sea una sola persona la que figure como “legítima” dueña y poseedora del recurso, lo cual genera problemas entre compañeros, hermanos y vecinos.

Estas estrategias de tipo legal se favorecen de otras, como son el traslape de ejidos y terrenos, que para los habitantes de la región Selva de Chiapas son errores aislados de los técnicos que operaron en la medición de los terrenos. No se interpreta la recurrencia en las “malas mediciones” como una estrategia del gobierno, cuya clase dirigente siempre ha sido la misma y quien pudo dirigir estratégicamente estas situaciones proyectando los conflictos actuales que se viven en la región Selva de Chiapas; lo que se nota, como dice Nuijten (2003: 3), es que estas prácticas, que son etiquetadas como “ilegales”, “desorganizadas” y “corruptas”, tienen ciertos patrones de organización, que son funcionales para el sistema al crear un ambiente de inseguridad, que termina “configurando un todo estratégicamente coherente [...] una maquinaria antipolítica” (Ferguson, 2012: 256).

Finalmente, después de ser fragmentadas las comunidades, individualizados los sujetos y mercantilizada la tierra, se pasa al urgente propósito por parte del Estado nacional, y de los intereses que él representa, de sostener este régimen de gobernanza ambiental. Para ello, se acude a la idea de “crisis ambiental” como una preocupación global que se posiciona sobre criterios y preocupaciones universales, con el propósito de generar un consenso frente a cómo deben intervenir y redefinirse las geografías con recursos naturales potenciales. En este sentido, se da un cambio de perspectiva que quita del centro de las discusiones un tema político como los conflictos agrarios y el rezago del campo —agotados para muchos en el estado de Chiapas— para hablar de problemas ambientales, los cuales son vistos como fallas técnicas, causadas por políticas equivocadas y por el mal uso de los actuales poseedores de la tierra. Así, el conflicto agrario cobra matices diferentes a raíz de las medidas y discursos contra el calentamiento global y de las políticas encaminadas al “aprovechamiento sostenible de los recursos”.

Esta “retórica de crisis” (Harvey, 2003: 249), visible en el discurso de técnicos y funcionarios, legitima medidas y dispositivos de regulación social que operan en contextos locales y tiene efectos prácticos en la vida de las personas (Abrams, 1988; Gupta, 2006; Mitchell, 2006), especialmente de aquellas que son criminalizadas, acusadas de ecicidio, de ser “invasoras”, “rebeldes”, “delinquentes”, de destruir la selva y, por ende, de ser causantes del calentamiento global; desconoce y quita peso a la ausencia histórica, por más de 30 años, de políticas agrarias integrales que contuvieran a la población en el campo o que permitieran su retorno.

Dicha criminalización se promueve en mayor medida desde el campo de las representaciones. Es el caso de la arremetida mediática realizada por Azteca Noticias en coordinación con dependencias de los niveles federal y municipal, y con organizaciones ambientalistas, en diferentes entregas realizadas entre los meses de agosto a septiembre de 2014; en una de éstas, 446 familias fueron puestas en riesgo tras el titular: “La selva Lacandona está siendo saqueada por unas cuantas familias pertenecientes al EZLN” (Azteca Noticias, 2014).

CONCLUSIONES

Con la retórica de la catástrofe medioambiental, se promueve la exclusión de la población indígena del aprovechamiento y administración de los

recursos naturales, a la vez que se busca el posicionamiento de aquellos grupos y sectores que, se supone, sí saben hacer un buen uso del recurso y un “buen manejo forestal”. Esta forma de proceder se hace explícita en políticas públicas y en marcos normativos que pretenden regular y estandarizar una sola lógica de enunciación y apropiación de los recursos naturales, y de control de los circuitos comerciales y de desarrollo. De esta manera, se establece la regulación de prácticas relacionadas con la migración, las lógicas productivas, ambientales y forestales, que se acompaña de directrices jurídicas —leyes y decretos— y del aumento de los controles y de la fuerza armada, tras el argumento de lograr gobernabilidad, homogenización del territorio y su integración a la lógica del mercado ambiental global.

REFERENCIAS

- ABRAMS, P. (1988) [1977]. “Notes on the difficulty of studying the state”. *Journal of Historical Sociology* 1 (1), pp. 58-89.
- DELEUZE G. y F. Guattari (2004). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.
- DOMÍNGUEZ, M. (2011). “La consolidación de un nuevo orden estatal en el Pacífico colombiano: titulación colectiva y nuevas identidades negras en Buenaventura”, en A. Agudo y M. Estrada (eds.), *(Trans)formaciones del Estado en los márgenes de Latinoamérica. Imaginarios alternativos, aparatos inacabados y espacios transnacionales*. México: Colegio de México/Universidad Iberoamericana, pp. 179-229.
- ESCALONA, J. L. (2011). “El incompleto imaginario del orden, la inacabada maquinaria burocrática y el espacio de lucha. Antropología del Estado desde el Sureste de México”, en A. Agudo y M. Estrada (eds.), *(Trans)formaciones del Estado en los márgenes de Latinoamérica. Imaginarios alternativos, aparatos inacabados y espacios transnacionales*, México: Colegio de México/Universidad Iberoamericana, pp. 45-86.
- FERGUSON, J. (2012). “La maquinaria antipolítica. Desarrollo, despolitización y poder burocrático”, en B. Pérez (ed.), *Antropología y desarrollo*. Madrid: Catarata, pp. 239- 257.
- FLORES, H. (2014). “El paternalismo ecológico y la formación de un régimen disciplinario ambiental en la sierra norte de Juárez, Oaxaca”, en A. Agudo y M. Estrada (coord.), *Perspectivas interdisciplinarias del poder y la política*. México: El Colegio de México, pp. 197-228.
- FOUCAULT, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: FCE.
- FRASER, N. (2003). “¿De la disciplina hacia la flexibilización? Releyendo a Foucault bajo la sombra de la globalización”. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. XLVI, 187, pp. 15-33.

- GUPTA, A. (2006). "Blurred boundaries: The discourse of corruption, The culture of politics, and the imagined State", en A. Gupta y A. Sharma (eds.), *The Anthropology of the State. A reader*. Oxford: Blackwell Publishing, pp. 211-242.
- HARVEY, D. (2003). *Espacios de esperanza*. Madrid: Akal.
- MARCUS, G. E. (2001). "Etnografía en el sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal". *Alteridades*, 11(22), pp. 111-127.
- MITCHELL, T. (2006). "Society, economy and the State effect", en A. Gupta y A. Sharma (eds.), *The Anthropology of the State. A reader*. Oxford: Blackwell Publishing, pp. 169-186.
- NUJTEN, M. (2003). *Power, community, and the State. The political anthropology of organization in Mexico*. Londres: Pluto Press.
- TV AZTECA NOTICIAS [Azteca Noticias] (2014, agosto, 21). En 10 años se perdió 70 por ciento de la Selva Lacandona. Noticias de Chiapas [Archivo de video]. Disponible en <<https://www.youtube.com/watch?v=a0INZpLLHLM>>.

Documentos institucionales

- AYUNTAMIENTO MUNICIPAL DE OCOSINGO (2012). *Plan de Desarrollo Municipal 2012-2015*. Honorable Ayuntamiento Municipal de Ocosingo, disponible en <<http://www.ordenjuridico.gob.mx/Documentos/Estatal/Chiapas/Todos%20los%20Municipios/wo86596.pdf>>.
- GOBIERNO DEL ESTADO DE CHIAPAS (2008). *Plan Rector de la Selva. Sedepas*, disponible en <<http://www.sedepas.chiapas.gob.mx/docs/programas-sociales/prodesis/Plan-Rector-de-la-Selva.pdf>>.
- GOBIERNO DEL ESTADO DE CHIAPAS (2013). *Plan Estatal de Desarrollo. Chiapas 2013-2018*, disponible en <<http://www.chiapas.gob.mx/media/ped/ped-chiapas-2013-2018.pdf>>.

La violencia en México: la disolución de la diferencia

Jeannet Quiroz Bautista
Margarita Patiño Correa

INTRODUCCIÓN

En México, desde el año 2006, se inició la llamada “Guerra contra el narcotráfico”. Se le conoce así al operativo contra el crimen organizado que el gobierno federal emprendió, haciendo uso de las fuerzas armadas e iniciando con el envío de tropas al estado de Michoacán. Esta ofensiva generó una ola de violencia a nivel nacional que ha producido la muerte de miles de personas, resultado del enfrentamiento entre los diferentes cárteles por ganar territorio y de la lucha de éstos en contra de las fuerzas armadas. Este enfrentamiento se caracteriza por sus líneas borrosas, en las que no queda claro quién representa la ley y quiénes la transgreden: los “buenos” y los “malos”. De igual forma, resulta confuso conocer cuántas de estas pérdidas pertenecen al crimen organizado, cuántas son producto de daños colaterales y cuántas, con exactitud, refieren a miembros de las fuerzas armadas. La sociedad civil se encuentra temerosa de las organizaciones delincuenciales y de aquellos que en teoría las combaten.

En el 2015, el Global Peace Index (Institute for Economics and Peace, 2015a: 13) posicionó a México con el peor porcentaje de paz entre los países de América Central y del Caribe, especificando que esto se debía a los “conflictos domésticos en contra de la violencia relacionada a los cárteles de la droga”. Asimismo, indicaba que 64 por ciento de la violencia en México se relaciona con el tráfico de drogas. En 2018, esta misma organización describió al año 2017 como el de mayor escalada en la tasa de violencia en México, con 24 homicidios por cada 100 mil habitantes; es decir, más de 29

mil víctimas, cifra que supera la tasa de 2011, considerada la más alta: 20.3 homicidios por cada 100 mil habitantes (Institute for Economics and Peace, 2018).

El Mexico Peace Index (Institute for Economics & Peace, 2015b) hace un listado de los estados de la República más y menos pacíficos. En estos últimos se encuentran: Guerrero, Morelos, Sinaloa, Michoacán y Guanajuato, de los cuales Michoacán —según el reporte— es el único estado que ha visto un deterioro en sus niveles de paz y en el cual la violencia se incrementó de forma drástica a causa del tráfico de droga y de los enfrentamientos entre cárteles y grupos de autodefensas, aunado a uno de los más altos índices de crímenes por armas en el ámbito nacional, un sistema de justicia ineficiente y un índice de crimen organizado muy por encima de la media nacional.

Michoacán es un estado caracterizado por una larga historia de relación entre la población y el asentamiento de grupos dedicados al narcotráfico, debido al endémico cultivo de marihuana y amapola. Fue de mano del cártel de *Los Valencia*, quienes incorporaron el trasiego de la cocaína, que Michoacán se integró al circuito de las organizaciones nacionales del narcotráfico (Valdés, 2013). Este ingreso tuvo que ver tanto con su situación geográfica, entre el Estado de México y Jalisco, como con el crecimiento del puerto de Lázaro Cárdenas, como vía de entrada y salida del Pacífico, lo que hizo del estado un lugar estratégico para el transporte, fabricación y cultivo de estupefacientes. Esta “ventaja” geográfica es la que lo sitúa como una plaza en disputa por diversos cárteles, como la revista *Proceso* lo anunciaba: “Todos los cárteles quieren a Michoacán [...] esa entidad se ha convertido en una de las plazas más peleadas” (Olmos, 2013: párr. 1). El cártel de *Los Valencia*, primeros en asentarse en Michoacán, fue derrotado por *Los Zetas* (grupo diferenciado por su carácter sanguinario y que estaba en manos de exmilitares, ahora sicarios). Estos últimos sumieron al estado en el terror, sumando al negocio del narcotráfico el de extorsiones, secuestros y cobros de plaza. Valdés (2013) narra cómo, pasados cinco años de este dominio brutal, michoacanos miembros de esta banda, cansados del esquema de criminalidad, se separaron formando *La Familia Michoacana*. Este grupo le declaró la guerra a *Los Zetas* y juró expulsarlos del estado. *La Familia* se presentó ante los ciudadanos como la salvación, cuya finalidad era la de erradicar a los criminales que habían sumido al estado en el terror. Declararon estar integrados por “trabajadores de la región Tierra Caliente organizados por la necesidad de terminar con la opresión, la humillación a la que han estado sometidos por la gente que siempre ha detentado el poder” (citado en Valdés, 2013: 267). Así pues,

este cártel se posicionó como una suerte de Robin Hood que no sólo protegía a la población de otros grupos criminales, sino también del mismo Estado corrupto, usando el discurso proteccionista como una forma de encubrir su naturaleza criminal para así obtener el apoyo social. Sin embargo, esta supuesta protección venía bajo el precio de un sometimiento a una violencia brutal que ellos justificaban a través del discurso religioso, impartiendo lo que ellos llamaban una *justicia divina*.

Las respuestas al establecimiento de este grupo criminal fueron diversas de región en región. Mientras que en la llamada Tierra Caliente (zona que incluye el valle de Apatzingán-Tepaltepec y el valle de Huetamo, conformados por 18 municipios), *La Familia* encontró apoyo social, en el oriente del estado, en municipios como Zitácuaro, el grupo era visto como un odiado invasor (Finnegan, 2010). Es decir que, mientras había ciudades en abierto conflicto y conviviendo con balaceras, asesinatos y levantones, existían otras donde el asentamiento y control de los grupos de delincuencia se encontraban bien establecidas. En éstas, no hay balaceras, pero sí muertes y ajustamientos de cuentas; el control del narcotráfico es parte del conocimiento civil y se convive con ello de manera normalizada, más por miedo que por aceptación. Un ejemplo de estas zonas es el municipio de Hidalgo, ubicado en el oriente del estado, al cual el expresidente de la república, Felipe Calderón Hinojosa, dentro de sus “Diálogos por la paz” caracterizó como “un pueblo sin autoridad” (Gobierno de la República, 2011). Valdés (2013: 273) narra el modo en el que este grupo de delincuencia organizada consiguió sus objetivos en la región oriente del estado de Michoacán: 1. Identificaron el problema más grande de la población y lo resolvieron, en el caso de esta zona geográfica, la tala ilegal y el agiotaje, tomando posteriormente el control de estas actividades. 2. El cobro de impuestos acompañado de severos castigos para ganar respeto y obediencia. 3. Extorsión y secuestro de los ricos, propietarios de los negocios y empresarios locales. 4. Matrimonios entre miembros del grupo criminal y familias distinguidas. 5. Por último, no sólo consiguió la colaboración de policías estatales y municipales, sino que “se apoderó de los ayuntamientos enteros”, apropiándose no sólo de las instituciones de seguridad y justicia, sino también de los presupuestos, políticas y obras públicas.

Esta situación, planteada por el mismo expresidente, abre muchas preguntas, entre ellas: ¿qué implicaciones tiene vivir en un “pueblo de nadie”?, ¿cómo se vive en un lugar en el que la ley ha sido suplantada y controlada por organizaciones criminales? Y, sobre todo, ¿qué implicaciones tiene esta caracterización y esta realidad en la subjetividad de los habitantes de dicha

comunidad y de todos aquellos que se encuentran bajo la misma circunstancia? “Pueblos de nadie”, pueblos de México, pueblos del narco, pueblos sin nombre o pueblos que sólo son nombrados a partir de la violencia, como mencionan Gaulejac y Rodríguez (2006: 32): “Se acepta la existencia de una ‘realidad’, la sociedad, que pre-existe al sujeto, condiciona su existencia e influencia el sentido de sus actos”. Es indiscutible que la subjetividad de las personas y la subjetividad social se encuentran atravesadas por el territorio en que se habita y las construcciones que, respecto a los acontecimientos, se hacen.

METODOLOGÍA

Es a partir de esto que se consideró realizar una investigación que abordara la conformación de las subjetividades en este marco de violencia. Se propuso un trabajo sobre la violencia, producto de los grupos de delincuencia organizada, a partir de sus efectos en la subjetividad en un grupo de jóvenes como un aporte para su posible dilucidación y apertura a la palabra. En este trabajo resulta necesario preguntarse en torno a esa violencia que ocurre hoy en México por el entramado social que la conforma no sólo como fenómeno, sino a través de sus repercusiones, de sus efectos en los sujetos y en sus lazos sociales. En este sentido, el trabajo responde a las preguntas: ¿cuáles son las representaciones imaginarias y simbólicas asociadas a la violencia en jóvenes en contextos violentos vinculados al narcotráfico?, ¿cuáles son las formas de subjetivación de la violencia vinculada al narcotráfico en jóvenes que habitan en este contexto? y ¿cuáles son las consecuencias subjetivas de la experiencia cotidiana de la violencia?

La propuesta de trabajo grupal de esta investigación se sostiene bajo la modalidad de “grupo de reflexión centrado en tareas”. El grupo que se conformó tuvo la finalidad de intercambio de experiencias, comentarios y reflexiones respecto a alguna experiencia en específico, en este caso la violencia en el contexto del grupo. Las tareas, a las cuales llamamos *pivotales*, tiene la función provocadora de abrir la reflexión sin que ésta quede constreñida a la misma tarea, y entre cada sesión se busca indagar diversos aspectos acerca de la violencia: la violencia en el contexto, sus experiencias propias, la narco-cultura, las representaciones de aquellos que ejercen violencia y las representaciones de aquéllos sobre los que recae la violencia; finalmente, su posición como sujetos ante la violencia que asedia su entorno.

RESULTADOS

El discurso de los jóvenes devela tres posiciones subjetivas con respecto a su manera de situarse ante la angustia ocasionada por la violencia del narcotráfico y sus actores, así como su forma de hacer lazo social, que esquematizamos de la siguiente manera.

Un sector del grupo A se identificó con las víctimas “riquillas”, aquellos aquejados de sufrir las venganzas y el rencor social sobre ellos, los hijos de madereros o negociantes. Aquellos agredidos por el narcotráfico, pertenecientes a una clase social que se ha sentido sometida y agredida por el narcotráfico. Es este grupo el que ha visto caer a las figuras paternas y reclaman una intolerancia de la sociedad a la diferencia. Ante este contexto vivido como especialmente violento, la única posibilidad de avisoramiento de un futuro, de salida ante la angustia de un funesto futuro, es la huida. Esta postura de agravio, de huida y evasión alcanza también el lazo social. Los sujetos se presentan como indolentes ante lo que ocurre; al considerarse agraviados no establecen lazo. El otro se convierte en un enemigo que en cualquier momento puede atacarlo, poniendo a los jóvenes en una especie de posición paranoide.

Otro sector, B, se colocaba en una posición de incertidumbre, una duda entre el rechazo y la aceptación a la posibilidad de en algún momento ingresar al narcotráfico, posición que se asemeja al dicho coloquial “si no puedes contra el enemigo, únete”, que implica una manera de desprenderse del sometimiento angustiante a través de la identificación. Ese otro se percibe como un mal porque es y a la vez no es yo; es igual, pero a la vez diferente. Dicha semejanza y duda se encuentra sostenida en la identificación, no con los narcotraficantes precisamente, sino con aquellos que optaban por unirse al narcotráfico, en una especie de entendimiento atravesado por la identificación con las causas de éstos: la búsqueda de dinero fácil y las condiciones precarias de vida tanto a nivel social como de reconocimiento. Esta identificación puede ser verificada en los discursos que se abren desde el “nos”, “nosotros”, una nomenclatura en plural de las situaciones que ocurren y pueden ocurrir. También surge en los discursos expresados desde el “yo no sé si algún día...”. Esta posición plantea algunos matices cercanos a aquella figura de los “excepcionales” descrita por Freud (2004), aquellos sujetos que se consideran autorizados a cometer crímenes debido a la condición de desventaja y a los infortunios que su vida les ha traído. Lo que pase al otro es indiferente

o secundario a lo que a ellos les pudiera pasar. El otro aparece allí en una especie de carácter instrumental. Lo comunitario deja de tener importancia sobre el interés individualista.

El último sector, C, se trata de aquellos jóvenes que se colocan en una posición de espectadores inermes ante la violencia que ocurre a su alrededor, sin posibilidad de hacer nada. Se encuentran inhibidos de la acción, no pueden huir, pero tampoco consideran unirse al narcotráfico; sólo se encuentran en una posición pasiva, de vulnerabilidad ante aquello que ocurre a su alrededor y de lo que consideran no tienen control. La actitud ante la angustia estaría cercana a aquélla de la inhibición, entendiendo ésta como la plantea Lacan (2007), como un impedimento, no un impedimento en el sentido de no movimiento, sino en el de una subjetividad impedida. Esta actitud de impedimento posiciona a los jóvenes también en una postura paranoica, pero, a diferencia del primer sector, del grupo A, se sienten imposibilitados para huir, dejándolos en un lugar de vulnerabilidad, de aislamiento ante los otros que se representan como no dignos de confianza. Asimismo, resulta revelador cómo el grupo de manera general coloca a la violencia como exterior y no desde ellos. Como un producto de una sociedad y cultura cerradas, pero de la que ellos en mucha medida no se sienten parte.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Las tres posiciones subjetivas del grupo, pensándolas como modelos y expresión de lo grupal, nos hablan de una sociedad apresada en la captura imaginaria, en la que predominan los vínculos especulares, que presenta pobres elementos de simbolización. Esta pobreza en los elementos de simbolización la podemos entender entonces desde la falla de la función de la ley. De los tres sectores, sólo el sector A tendría posibilidad de subjetivarse, de movilizarse, a partir de no afrontar la situación. El sector B es el que estaría en más riesgo de acceder e incorporarse a grupos de delincuencia organizada. Cabe recordar que nos encontramos ante jóvenes universitarios, por lo que resulta alarmante que aun en jóvenes en consideraciones privilegiadas —en cuanto a las posibilidades del contexto—, la misma educación no ofrezca por completo una solución a la problemática, ante una sociedad que se encuentra desquebrajada en sus cimientos.

Desde la perspectiva lacaniana, la ley se plantea como esencial de la condición de sujeto al establecer la diferencia, al establecer una genealogía, una filiación. Es a partir de esta diferencia que se establece también la regulación de los lazos sociales, planteando límites al goce. Se considera que el malestar social de los jóvenes radica precisamente en la falla en el establecimiento de la diferenciación en la ley. Una falla en los soportes reales de lo simbólico. Una ley que no regula el goce y que cede ante otra ley que lo promueve, que seduce. Esta ley, que responde a su vez a un imperativo capitalista neoliberal que predica: “todos son iguales”, en donde parece que es cuestión de vida o muerte que no haya diferencia. No resulta raro que la actitud de los jóvenes y la que los jóvenes ven de la sociedad se sostenga en la in-diferencia, la no diferencia. No hay diferencia entre el “bueno” y el “malo”; no hay diferencia entre las víctimas; da lo mismo hacer el bien o el mal, e incluso optar por la violencia puede traer más beneficio. Se habla entonces de la caída de la *imago* paterna; es decir, una ley vacía que no establece el límite al goce y deja al sujeto atrapado en la ilusión de un goce total.

CONCLUSIONES

Para Freud (2004), la condición para el lazo social, para el establecimiento de comunidad, es el amor. Amor que se sostendría bajo la presencia de un conductor que aglutine a la masa a partir de la identificación con un ideal, de una ley que contenga y administre su violencia, pero a favor de mantener el lazo de la comunidad. ¿Cómo podrían establecer los jóvenes lazo social ante una representación de la función de la ley desfallecida? Ellos intuyen una ley, pero al mismo tiempo observan un fallo en lo real de la función simbólica. Esta falla introduce a la sociedad en una especie de delirio, el delirio de la no diferenciación.

El discurso de los jóvenes devela como en gran medida han perdido la confianza en sus instituciones, producto de un Estado que se presenta como autoritario, ineficaz y promotor del terror, que ha llevado a la legitimación de los grupos de delincuencia organizada como los únicos capaces de establecer orden; sin embargo, se trata de una ley que se sustenta en la intimidación, en el alarde y en la imagen de lo tiránico. La única vía de salida parecen ser entonces asumir la violencia como única vía de diferenciación y reconocimiento o asumir una posición de indiferencia mortal.

REFERENCIAS

- FINNEGAN, W. (2010). "Silver or lead". *The New Yorker*, pp. 1-18, disponible en <http://navarinonetwork.gr/OLYMPIA_1/2012/readings/Cycle_A/The_Mexican_cartel_The_New_Yorker.pdf>.
- FREUD, S. (2004). "Psicología de las masas y análisis del yo", en J. Strachey (ed.), J. L. Etcheverry (trad.), *Sigmund Freud. Obras completas* (2ª ed., vol. XVIII). Buenos Aires: Amorrortu, pp. 63-136.
- GAUJELAC, V. y S. Rodríguez (2006). *Historia de vida. Psicoanálisis y sociología*. Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Gobierno de la República (2011). *Dialogó entre el Presidente Calderón y el Movimiento por la Paz*. 23 de junio, disponible en <<http://www.youtube.com/watch?v=LyUB765itNY>>, consultado el 6 de enero de 2014.
- INSTITUTE FOR ECONOMICS AND PEACE (2015a). *Global Peace Index 2015. Quantifying peace and its benefits, 120.*, Ddisponible en: <www.economicsandpeace.org>.
- INSTITUTE FOR ECONOMICS AND PEACE (2015b). *Mexico Peace Index 2015. Analyzing the changing dynamics of peace in Mexico.*, Ddisponible en: <http://economicsandpeace.org/wp-content/uploads/2015/06/Mexico-Peace-Index-Report-2015_1.pdf>.
- INSTITUTE FOR ECONOMICS AND PEACE (2018). *Índice de Paz de México 2018. Evolución y perspectiva de los factores que hacen posible la paz*. Sidney: Institute for Economics and Peace., Ddisponible en: <<https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/Mexico-Peace-Index-2018-Spanish.pdf>>.
- LACAN, J. (2007). *El seminario de Jacques Lacan. Libro 10. La Angustia*. J. A. Miller (ed.). Buenos Aires: Paidós.
- OLMOS, J. G. (2013). Michoacán: la disputa de todos los cárteles. *Proceso*, julio, disponible en <<https://www.proceso.com.mx/348785/michoacan-disputa-de-todos-los-carteles>>.
- VALDÉS, G. (2013). *Historia del narcotráfico en México. Apuntes para entender al crimen organizado y la violencia*. México: Aguilar.

Trauma acumulativo en migrantes en tránsito por México

Gloria Margarita Gurrola Peña
Patricia Balcázar Nava
Marisela Gutiérrez Vega
Alejandra Moysén Chimal
Martha Cecilia Villaveces López
Oscar Armando Esparza del Villar

INTRODUCCIÓN

La migración internacional es un fenómeno poblacional que involucra a todas las regiones del mundo; se estima que, para el año 2010, más de 200 millones de personas cambiaron de residencia de un país a otro, la mayor parte de ellas en busca de mejores condiciones de vida o laborales, teniendo para ello que transitar por uno o varios países (Bojórquez, 2015). Datos recientes estiman que 244 millones de personas en el mundo tienen que emigrar de sus países de origen huyendo de guerras, pobreza o violencia comunitaria, o bien persiguiendo el sueño de una vida mejor (Bustamante, Cerqueira, Leclerc y Brietzke, 2018).

México, por su ubicación geográfica, es un punto de tránsito, origen y destino de la población migrante del Triángulo del Norte de Centroamérica (TNCA). El proceso de tránsito migrante se agudizó con las guerras civiles en Centroamérica de los años ochenta y noventa, así como, en la última década, con el golpe de estado de Honduras (CCNM, 2017). Aunque no existe una definición formal de *migración en tránsito*, la Organización de las Naciones Unidas (2017: 5) indica que puede entenderse como la “estancia temporal de los migrantes en uno o varios países, con objeto de llegar a otro destino definitivo”. En teoría, el tránsito debería ser temporal y limitado, pero, en la práctica, puede terminar siendo a largo plazo y semipermanente debido a los obstáculos económicos y políticos que obligan a muchos migrantes a detenerse prolongadamente en algún punto de su viaje sin posibilidades de alcanzar su país meta ni de regresar a su lugar de origen (Marconi, 2011).

Aunque las cifras no son precisas, se estima que el número de personas migrantes en situación irregular que atraviesan el país con la intención de llegar a Estados Unidos es de alrededor de 400 mil al año (OIM, 2014; UPM, 2016; CCNM, 2017). A pesar de que por su propia condición se conoce poco acerca de estas personas, en 2016 la Red de Documentación de las Organizaciones Defensoras de los Migrantes (REDODEM) logró recopilar información de 34 mil 234 personas migrantes que transitaron en el país y que acudieron al menos a uno de los albergues, comedores o estancias integrantes de la red.

Si bien los factores económicos siguen siendo los principales motivos por los que las personas deciden salir de sus países de origen y establecerse en uno diferente, también es cierto que las causas asociadas a factores de inseguridad y violencia se incrementan cada vez más (REDODEM, 2016; CCNM, 2017). La violencia que viven las personas migrantes inicia desde antes de su salida del lugar de origen; al respecto, *Médicos sin fronteras*, en 2017, indicó que los migrantes en tránsito reportaron como motivo para salir de su país las agresiones directas, las amenazas, la extorsión o el reclutamiento forzoso por parte de las bandas criminales. Si bien los migrantes en tránsito tienen que afrontar verdaderas situaciones traumáticas que los hacen huir de sus países de origen, también en el camino pueden encontrarse con otras situaciones de igual o mayor cualidad traumática (Vogt, 2013), como violencia física, extorsión y amenazas. Los migrantes se enfrentan regularmente a agresiones físicas, acoso verbal, intimidación, extorsión, secuestro, heridas, desmembramiento y muerte, además de violencia de género, como violación, acoso sexual, prostitución y trata de personas (DeLuca, McEwen y Keim, 2010; Vogt, 2012).

Tradicionalmente, se ha considerado el *trauma* como aquellas experiencias personales que involucran muerte, lesiones o amenazas de vida, o bien, ser testigo de tales eventos (APA, 2014). De hecho, el trauma no es un trastorno por sí mismo, sino una reacción a eventos o situaciones profundamente dañinos del mundo real, un mundo en el que las personas son heridas rutinariamente (Burstow, 2003).

Kira *et al.* (2008) indica que existen tres tipos de trauma:

1. Trauma simple, que consiste en la vivencia de un solo evento traumático.
2. Trauma complejo, que consiste en la vivencia repetida del mismo hecho traumático.
3. Trauma acumulativo, que consiste en la vivencia de diversos tipos de hechos traumáticos.

Desde una perspectiva ecosistémica, las personas indocumentadas en tránsito se encuentran con diversas fuentes de trauma, por lo cual pueden desarrollar respuestas que corresponden al trauma acumulativo y que impactan seriamente su salud mental (Goodman, Vesely, Letiecq y Cleaveland, 2017). Varios estudios relacionan las experiencias traumáticas y la salud mental; la mayoría se realizaron con personas migrantes que se encuentran establecidas en el país de destino. Se han realizado pocos estudios con las personas migrantes que aún se encuentran en tránsito hacia el país al cual desean llegar; dada la importancia de los traumas vividos, el presente estudio tuvo como objetivo identificar y describir dichas experiencias traumáticas.

MÉTODO

Se utilizó un diseño cualitativo descriptivo usando la técnica de entrevista en profundidad.

Participantes

Participaron en el estudio 30 personas migrantes que entraron a México de manera individual o en pequeños grupos antes del 19 de octubre de 2018, fecha en la que ingresó la primera gran caravana de migrantes centroamericanos. El tamaño de la muestra fue guiado por el principio de saturación, en el cual el investigador colecta información hasta que no encuentra datos nuevos. Los participantes en el estudio fueron 24 hombres y seis mujeres con una edad promedio de 28.6 años, 26 de ellos de origen hondureño y cuatro provenientes de El Salvador. En cuanto al nivel de estudios, 17 de ellos contaban con primaria inconclusa, cuatro con secundaria, seis con bachillerato, dos con estudios técnicos y uno reportó ser analfabeta. El estado civil de los participantes era: cuatro solteros, cuatro casados, dos divorciados y 20 indicaron que vivían en unión libre.

Estrategia analítica

Las entrevistas fueron grabadas en audio y se transcribieron textualmente; posteriormente, se leyeron varias veces para obtener un sentido completo del

guion. Los datos se analizaron mediante análisis temático inductivo, ya que sólo se contaba con una categoría sustancial que se refería al trauma psicológico (Glaser y Strauss, 1967). En primer lugar, se realizó una “codificación en vivo” de todos los textos, la cual permite organizar la información de las lexis de los participantes; en un segundo momento, se realizó la codificación sustantiva, que implica una organización de los códigos en categorías; por último, se llevó a cabo la codificación teórica para organizar las categorías en temas centrales.

Procedimiento

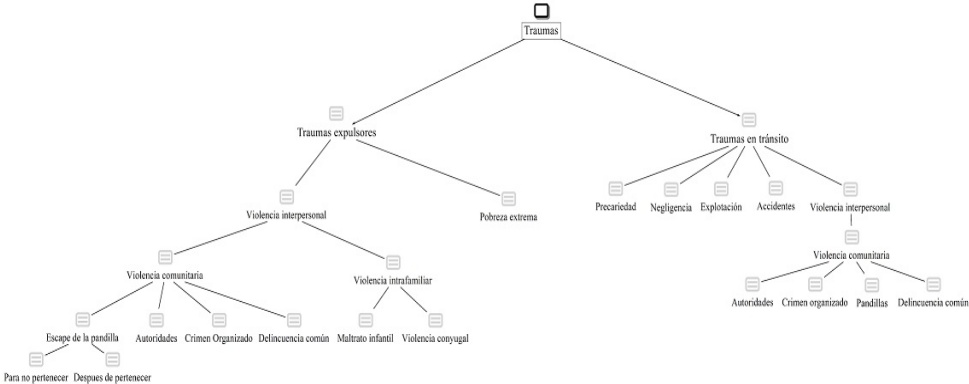
El estudio fue conducido en un taller mecánico que hace las funciones de albergue en el Estado de México. A los participantes se les proporcionó información sobre la investigación y se aseguró su anonimato; posteriormente, se les pidió que firmaran una carta de consentimiento informado y se procedió a las entrevistas en un área privada. Este estudio se adhirió a la Declaración de Helsinki del 2013 y la autorización ética para realizar el estudio se obtuvo del Comité de Ética de la Universidad del Estado de México.

RESULTADOS

La codificación en vivo permitió identificar 18 códigos, de los cuales dos pertenecen a la subcategoría de violencia intrafamiliar y cuatro a la de violencia comunitaria, las cuales, a su vez, conforman la categoría de violencia comunitaria; asimismo, se identificó un código en la categoría llamada pobreza extrema. Todo lo anterior se encuentra englobado en el tema de traumas expulsivos, ya que correspondían a experiencias percibidas por los participantes como de vida o muerte y que los llevaron a tomar la decisión de emigrar; otro tema fue el de traumas en tránsito, denominado así porque los participantes vivieron experiencias de vida o muerte en su viaje para llegar a Estados Unidos. En éstas, se identificaron cinco códigos de las categorías: precariedad, negligencia, explotación, accidentes y violencia interpersonal, esta última con una subcategoría denominada violencia comunitaria, la cual contiene cuatro códigos: autoridades, crimen organizado, pandillas y delincuencia común (véase la figura 1).

Los participantes reportaron como mínimo dos y como máximo cinco códigos de diferente categoría por persona.

Figura 1.
Temas del trauma acumulativo en personas migrantes en tránsito.



ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los migrantes en tránsito que participaron en el presente estudio, a diferencia de lo mencionado por Bojórquez (2015), expresaron en menor medida la *pobreza general*, entendida como la falta de recursos productivos para asegurarse una vida sustentable y la falta de acceso a la educación y a otros servicios, un medio ambiente inseguro, discriminación y exclusión social (ONU, 1995, en Gordon, 2006), o la búsqueda de una vida mejor, como motivo para migrar, mencionando lo siguiente: “simplemente salimos del país por la economía, por las carencias que se pasan; si tuviéramos una economía mejor, créame que no estuviéramos saliendo de nuestro país” (María, 31 años).

En este sentido, se entiende lo anterior como producto de la violencia simbólica, la cual tiene una cualidad traumatizante, ya que la pobreza general dificulta el desarrollo humano (Vázquez, 2016).

Por el contrario, pudo constatar que cada vez es más frecuente la violencia interpersonal como motivo para salir de su país de origen (REDDO-DEM, 2016; CCNM, 2017; Médicos sin fronteras, 2017), llegando a convertirse para muchas personas en el principal motivo de migración. Según la clasificación de la Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2002),

la denominación violencia interpersonal tiene dos subcategorías. En primer lugar, la violencia intrafamiliar y de pareja, que es la que se produce por lo general, aunque no siempre, en el hogar. En este sentido, los participantes refieren:

Mi mamá murió, me dejó de 9 años; yo me terminé de criar con mi papá; mi papá se perdió en la bebida; mi papá nos golpeaba y pues decidí una nueva vida para mí y decidí emigrar (Oylin, 26 años).

Ya cuando él me puso el arma en la cabeza y mis hijos vieron cómo forcejeé con él; eso fue un 13 de abril de este año y salí un 14 de mi país (Lizet, 25 años).

En segundo lugar, la violencia comunitaria, que se refiere a la que se produce entre personas que no guardan parentesco y que pueden conocerse o no, lo que sucede por lo general fuera del hogar. Específicamente, la violencia comunitaria engloba todos los tipos de delincuencia, como asaltos, violaciones, robo, extorsión, secuestro, drogas, exposición a armas y homicidios (Kennedy y Ceballo, 2014). En este sentido, los participantes reportaron a las pandillas como motivo para salir de su país, por una parte, para huir de las presiones para pertenecer a ellas, como se observa en la siguiente lexía: “casi que salimos huyendo de allá; digamos la mara (organización de pandillas criminales) te obliga y, si tú no te quieres meter, ellos te empiezan a quitar a tus hijos, a matar a tu familia” (Rafael, 27 años).

Por otra parte, algunos participantes reportan la decisión de migrar después de haber pertenecido a alguna de las pandillas: “no fue fácil porque sabía que si me salía me podían matar, porque haces muchas cosas; entonces lo primero que dicen es: si sales vas a contar todo; tuve miedo; yo digo a mi mamá: aquí llego a esta esquina y me quiebran” (Kandy, 23 años).

Aun dentro de la categoría de violencia comunitaria, se encontraron otros grupos que ejercieron violencia contra los participantes y los obligaron a emigrar; entre ellos encontramos la violencia ejercida por el crimen organizado, como lo consignan las siguientes lexías: “traté de salir de mi país, al sentirme que el dinero día con día más tarifa para ellos; si ahorita dabas mil, porque te quedas al rato te piden otros quinientos” (Darwin, 21 años).

También se detectó la presencia de la violencia ejercida por el crimen común: “mis abuelos dejaron tierras a mis padres; entonces unos primos de mi papá entraron a pelear y ahorita vengo huyendo porque me andaban matando por las tierras” (Carlos, 45 años).

Por último, se encontró que las autoridades también ejercen violencia contra la población: “la violencia es contra los varones, no contra las personas mayores ni contra las mujeres; siempre y cuando las mujeres no anden tatuadas, usen drogas, alcohol o cigarros, los policías no se meten, pero con nosotros los jóvenes sí se meten demasiado; entonces por eso fue me sentí obligado y temí por mi vida” (Joaquín, 41 años).

Los resultados concuerdan con lo afirmado por Vogt (2012), en el sentido de que los migrantes en el camino hacia su país de destino viven experiencias de calidad igual o superior a aquellas que los impulsaron a dejar su propio país. Bajo el tema de traumas en tránsito se agruparon los de precariedad, que se refieren a las experiencias que amenazan las necesidades básicas, como refiere uno de los entrevistados: “aguanté ocho días sin comer, sin tomar agua porque pasé por unos tramos que no había agua ni comida: ¡puro monte!” (Pedro, 47 años).

También pudo observarse la categoría denominada negligencia, la cual se refiere a la falta de atención médica por parte de los hospitales para los migrantes enfermos o heridos: “en los hospitales no me querían atender porque era yo centroamericano y no tenía papeles” (Raúl, 23 años).

Otra categoría que emergió fue la de la explotación que es ejercida por parte de los empleadores cuando las personas migrantes buscan empleo para poder financiar el resto de su viaje: “me hacían trabajar por veinte o treinta pesos todo el día sin comer, sin tomar agua” (José, 25 años).

También surgió la categoría de accidentes, que suelen ser frecuentes dada la forma de transporte que utilizan estas personas: “me he caído como tres veces en el tren; mira nada más cómo quedé con todas estas heridas” (Fredy, 33 años).

Por último, vuelve a aparecer la categoría de violencia interpersonal con la subcategoría de violencia comunitaria, que se refiere a la violencia vivida por los participantes en su viaje por parte de diferentes actores, como lo son:

Las autoridades: “yo tuve problemas en Zonatepec con migración: me golpearon, me agredieron entre cuatro” (José 18 años).

El crimen organizado: “aquí por Nuevo Laredo me tuvieron tres días los zetas (organización delictiva)” (Erlington, 24 años).

Las pandillas: “eran diez mareros, ellos con machetes y con pistolas, ¡sentí la muerte!” (Víctor, 43 años).

Y la delincuencia común: “ya tenía tiempo de estar trabajando cuando pedí mi dinero para depositarlo a mi casa; un maleante me quiso matar para robarme” (Josué, 29 años).

CONCLUSIONES

La violencia interpersonal es el primer motivo para migrar por parte de las personas centroamericanas que transitan por el país, y ya que dicha violencia tiene cualidades traumáticas que son percibidas como de vida o muerte, se convierten en traumas expulsivos. Por otra parte, la violencia no cesa en el viaje a Estados Unidos, ya que, aunque con cualidades diferentes, sigue persistiendo en la cotidianidad de los migrantes. Por último, pudo constatar que las personas que migran suelen vivir diferentes tipos de traumas, convirtiéndose así en víctimas de trauma acumulativo con gran riesgo de presentar síntomas psicopatológicos.

REFERENCIAS

- ASOCIACIÓN Americana de Psiquiatría [American Psychiatric Association, APA] (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales disorders* (5ª ed.). España: Editorial Médica Panamericana.
- BOJÓRQUEZ, I. (2015). “Salud mental y migración internacional”. *Revista de la Universidad Industrial de Santander. Salud*, 47 (2), pp. 111-113.
- BURSTOW, B. (2003). “Towards a radical understanding of trauma”. *Violence Against women*, 9 (11), pp. 1293-1317.
- BUSTAMANTE, L. H. U., R. O., Cerqueira, E. Leclerc y Brietzke E. (2018). “Stress, trauma, and posttraumatic stress disorder in migrants: A comprehensive review”. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 40, pp. 220-225.
- CCNM (2017). *Personas en detención migratoria en México*. México: Consejo Ciudadano del Instituto Nacional de Migración.
- DELUCA, L. A., M. M. McEwen y S. M. Keim (2010). “United States-Mexico border crossing. Experiences and risk perceptions of undocumented male immigrants”. *Journal of Immigrant and Minority Health*, 12, pp. 113-123.
- GLASER, B. y A. Strauss (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Press.
- GOODMAN, R. D., C. K. Vesely, B. Letiecq y C. L. Cleaveland (2017). “Trauma and resilience among refugee and undocumented immigrant women”. *Journal of Counseling & Development*, 95 (3), pp. 309-321.
- GORDON, D. (2006). “The concept and measurement of poverty”, en C. Pantaris (ed.), *Poverty and social exclusion in Britain: The millennium Survey*. Reino Unido: Open University Press.
- KENNEDY, T. M. y R. Ceballo (2014). “Who, what, when and where? Toward a dimensional conceptualization of community violence exposure”. *Review of General Psychology*, 18 (2), pp. 69-81.

- KIRA, I. A., J. S. Ashby, L. Lewandowsky, A. W. Alawneh, J. Mohaneshi y L. Odenat (2013). "Advances in continuous traumatic stress theory. Traumatogenic dynamics and consequences of intergroup conflict: The Palestinian adolescent's case". *Psychology*, 40, pp. 346-409.
- MARCONI, G. (2011). "Ciudades en tránsito, guardianes del primer mundo". *Global Migration Perspectives*, 23, pp. 1-28.
- MÉDICOS SIN FRONTERAS (2017). *Forzados a huir del triángulo norte de Centroamérica: Una crisis humanitaria olvidada*, disponible en <<https://www.msf.mx/document/forzados-a-huir-del-triangulo-norte-de-centroamerica-una-crisis-humanitaria-olvidada>>.
- OIM (2014). *Hechos y cifras. Organización Internacional para las Migraciones*. México: Unidad de Política Migratoria.
- ONU (2017). *Situación de los migrantes en tránsito*. Ginebra: Oficina del Alto Comisionado.
- OPS (2002). *Informe mundial sobre violencia y salud*. Washington, D.C.: Organización Panamericana de la Salud, Oficina Regional para las Américas.
- REDODEM (2016). *Migrantes en México recorriendo un camino de violencia*. México: Red de Documentación de las Organizaciones Defensoras de Migrantes.
- UPM (2016). *Boletín mensual de estadísticas migratorias*. México: Unidad Política Migratoria.
- VÁZQUEZ, J. I. (2016). "Pobreza y pobreza infantil: elementos para el debate en la elaboración de una política de protección en Haití", en M. González, R. Mercer y A. Minujin (eds.), *Lo esencial no puede ser invisible a los ojos: pobreza e infancia en América Latina*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas/FLACSO/CROP.
- VOGT, W. A. (2012). "Ruptured journeys, ruptured lives: Central American migration, transnational violence and hope in the southern Mexico", tesis de Doctorado en Filosofía, The University of Arizona, Arizona.
- VOGT, W. A. (2013). "Crossing México: Structural violence and the commodification of undocumented Central American migrants". *American Ethnologist*, 40, pp. 764-780.

Transformaciones en el territorio a causa del conflicto armado y su traducción en experiencias de infancia¹

Elkin Ríos-Osorio
Mauricio Eliécer Giraldo Mejía

INTRODUCCIÓN

Poner en relación, desde las Ciencias de la Educación, los conceptos de territorio, conflicto armado e infancia implica reconocer condiciones históricas, transformaciones sociales y lecturas interdisciplinarias, con sus respectivas continuidades y discontinuidades. Sólo así es posible develar los diferentes matices y sentidos que han acumulado estos conceptos y asumir posturas epistemológicas que permiten razonar en la tesis propuesta: *la transformación del territorio a causa del conflicto armado tiene traducción en las experiencias de infancias, que no pueden ser explicadas simplemente por el sentido común de lo acontecido.*

En este propósito, se consideran algunos tránsitos históricos y epistemológicos de cada uno de estos conceptos (territorio, conflicto armado e infancia). De la ruralidad al territorio se constituye en el primer espacio de reflexión, que parte de visiones dicotómicas heredadas desde la tradición sociológica francesa y anglosajona (urbano-rural), pasando por lógicas que matizan dicha oposición —un *continuum* (Solari, 1971; Sorokin, Zimmerman y Galpin, 1981) o gradientes (Itzcovich, 2010)—, hasta llegar a enfoques contemporáneos, como nuevas ruralidades (Pérez, 2001, 2008; Llambí y Pérez,

¹ Este trabajo está asociado con la tesis doctoral “Infancias narradas. Prácticas de formación en los casos de personas que han sufrido la pérdida de sus cuidadores en la infancia a causa del conflicto armado en el Oriente de Antioquia, Colombia” del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura, sede Medellín. y con la investigación “Cultura y pedagogía de los derechos humanos”, de la Universidad Católica de Oriente.

2007) y territorios (Londoño, 2008), en los cuales es borrosa dicha diferenciación por su carácter interdisciplinario, histórico y cultural. Seguidamente, se torna necesaria la comprensión del conflicto armado en el marco histórico de un territorio concreto (Oriente de Antioquia-Colombia), que, desde sus manifestaciones y marcas sociales y personales, definen una experiencia que configura formas de vida. Y, finalmente, se indica el afincamiento necesario entre territorio e infancias, como una experiencia social, histórica y cultural que configura formas de vida, relaciones, imaginarios, prácticas y discursos de quienes lo habitan, lo cual precisa algunas lecturas sobre la infancia.

DE LA RURALIDAD AL TERRITORIO, UN TRÁNSITO DE LO DICOTÓMICO A LO BORROSO

Reconocer las transformaciones, lecturas interdisciplinarias, continuidades y discontinuidades de lo rural permite develar los diferentes matices y sentidos que históricamente ha acumulado este concepto, al ser objeto de estudio de abordajes y referentes heredados de diversas disciplinas, en especial de la Sociología.

Para Ferdinand Tönnies (1947), las relaciones sociales son una creación de la voluntad humana, pero dicha voluntad puede ser esencial (de tendencia básica, natural, propia de los campesinos y artesanos) o arbitraria, deliberada y con fines precisos, propia de los hombres de negocios, científicos o personas revestidas de autoridad (Gómez, 2008). Estos tipos de voluntad dan nacimiento a dos tipos de organizaciones sociales: la comunidad (*Gemeinschaft*) y la sociedad (*Gesellschaft*), que se constituyen precursoras de lecturas dicotómicas entre lo rural y urbano.

Estos dos tipos de organización social, según Tönnies (1947), se definen por distintas condiciones, tales como: las relaciones sociales, el tamaño de la población y la división social del trabajo. Así, la comunidad es orientada por los intereses de los individuos, por normas y creencias comunes definidas como una voluntad natural. La sociedad es regida por la voluntad racional; incluso, su aparición responde a una organización social artificial, orientada a lo ideal, al progreso (Gómez, 2008). En la primera, predomina la autosuficiencia y la tradición, un modo de estado natural primitivo propio de los organismos vivos; en la segunda, hay especialización de personas y servicios, intercambios, mecanismos artificiales y libertades subjetivas (Tönnies, 1947).

Desde esta diferenciación, la “comunidad es lo antiguo y la sociedad lo nuevo, como cosa y nombre. [...] comunidad es la vida en común (*Zusammenleben*) duradera y auténtica; sociedad es sólo una vida en común pasajera y aparente. Con ello coincide el que la comunidad deba ser entendida a modo de organismo vivo, y la sociedad como agregado y artefacto mecánico” (Tönnies, 1947: 21). Y aunque la pretensión del autor no era precisamente instaurar dicha dicotomía, sino superar la dualidad Estado/sociedad y entre la consideración histórica y la racionalista de la vida cultural (Schluchter, 2011), esta distinción desde la Sociología da pie a autores que le sucedieron (como Sorokin y Solari), para plantear la visión dicotómica entre lo rural y lo urbano, manifiesta en el lenguaje actual en dualidades como campesino-ciudadino, campo-ciudad, salvaje-civilizado, ignorante-culto, bárbaro-ciudadano, pueblo-aristocracia, natural-artificial, tradicional-moderno.

Ahora, desde la tradición sociológica anglosajona, es Pitirim Sorokin (sociólogo ruso radicado en Estados Unidos), junto a Zimmerman y Galpin, quienes, dando cuenta del continuo rural-urbano, sistematizaron en 1930 las diferencias entre el mundo rural y el urbano. Ellos, según Gómez (2008), destacan nueve características diferenciales asociadas a: 1) lo ocupacional, 2) lo ambiental, 3) el tamaño de las comunidades, 4) la densidad poblacional, 5) la homogeneidad/heterogeneidad de la población, 6) la diferenciación, estratificación y complejidad social, 7) la movilidad social, 8) la dirección de las migraciones y 9) los sistemas de integración social.

Esta dicotomía entre lo rural y lo urbano, aunque con propósitos de desaparición, se extiende también al ámbito latinoamericano, por ejemplo, en los planteamientos del sociólogo uruguayo Aldo Ernesto Solari Irazoqui, quien, a través de su obra *Sociología rural latinoamericana*, propone la idea del *continuum* rural-urbano y

plantea que el desarrollo de la sociología se encuentra vinculado a cambios sociales y a situaciones de crisis. La sociología rural se desarrolla por la existencia de una doble crisis: a) Las migraciones desde el campo hacia las ciudades que han tenido un crecimiento sustantivo con las que se podían observar en el pasado y b) La invasión del campo por las ciudades, lo que lleva a una urbanización del medio rural (Gómez, 2001: s/a).

Asimismo, en las ideas de Gabriela Itzcovich que, si bien mantiene una lectura dicotómica, entiende la ruralidad a partir de gradientes, indicando que

existen continuidades o rupturas, así como puntos de corte. Lo rural no remite a un todo hegemónico, sino a un universo heterogéneo (Itzcovich, 2010).

También en el marco latinoamericano, otros autores, como Edelmira Pérez (2001), María Nazareth Wanderley (2001) y Sergio Gómez (2008), dan paso al concepto de nueva ruralidad para identificar las rupturas y complementariedades que suceden en lo rural (Llambí y Pérez, 2007). Se entiende, desde esta comprensión, transformaciones en lo rural que incorporan otras actividades, usos de la tierra, relaciones, ambientes y economías: “la nueva ruralidad abarca un conjunto de regiones y de zonas (un territorio) cuya población desarrolla diversas actividades o se desempeña en diversos sectores, como la agricultura, la artesanía, las industrias pequeñas y medianas, el comercio, los servicios, la ganadería, la pesca, la minería, la extracción de los recursos naturales y el turismo, entre otros” (Pérez, 2001: 17).

En esta última concepción, el mundo rural señala un proceso acelerado de contraurbanización, de transformación de estructuras tradicionales, y la incorporación de los valores de la modernidad, que se imponen sobre los estilos de vida rural. No sólo formas agropecuarias modernas, sino también un conjunto de actividades no agrícolas ligadas al ocio, la industria, el turismo y la prestación de otros servicios.

Si bien estas concepciones explican parcialmente el contexto situacional del Oriente de Antioquia-Colombia,² se quedan cortas para representar y comprender lo que es y se hace en este territorio, que, muy a pesar de la distribución político-administrativa amparada constitucionalmente, mantiene la dicotomía urbano-rural marcando brechas sociales, culturales, económicas y políticas. Por esto, en lugar de mantener la tensión urbano-rural, se propone la categoría territorio para leer el Oriente de Antioquia, el cual se configura por los sujetos que lo habitan, por las relaciones establecidas, por su cultura, sus tradiciones y paisajes, entendiendo que los límites son móviles, históricos y contextuales.

² El Oriente de Antioquia es una de las nueve subregiones del Departamento de Antioquia (Colombia) que desde la ordenación política y administrativa está conformado por 23 municipios: Abejorral, Alejandría, Argelia, Cocorná, Concepción, El Carmen de Viboral, El Peñol, El Retiro, El Santuario, Granada, Guarne, Guatapé, La Ceja, La Unión, Marinilla, Nariño, Rionegro, San Carlos, San Francisco, San Luis, San Rafael, San Vicente y Sonsón. Con una extensión de 7,021 km cuadrados, y una población de más de medio millón de habitantes, cuenta con dinámicas culturales, sociales, políticas, económicas, físicas y naturales diversas que definen y configuran formas de vida y de habitar cada lugar del territorio.

En este marco, el territorio se define como un espacio geográfico (condición necesaria, pero no suficiente) “ocupado por grupos humanos que han forjado en él formas de vida y de relacionamiento mediante el arraigo, la apropiación y la transformación de condiciones preexistentes” (PLANEA, 2003: 37). Es un “soporte físico de todas las actividades humanas, un amortiguador contra las construcciones racionalistas y abstractas; una garantía concreta frente a esquematismos globalistas” (Londoño, 2018). Pero también es menester reconocer su configuración por las personas que lo habitan,³ por su cultura y tradiciones, por las relaciones sociales y naturales que establecen, por su historia y su memoria. Ésta es una comprensión que integra lo social, lo histórico, lo geográfico, lo político, lo económico, lo cultural, lo relacional, lo tangible e intangible, lo potencial y lo problemático.

Se trata de una comprensión, al modo de la cosmovisión de los indígenas, en particular del pueblo Nasa-Páez (pueblo indígena colombiano que habita el departamento del Cauca), para el que el territorio está ligado directamente a actividades cotidianas como ver, caminar y cultivar. *Ver* es ir con la mirada más allá del paisaje y llegar a los orígenes, a los mayores y su sabiduría, a las hermanas plantas y animales, a la Madre Tierra. *Caminar* expresa dejar huellas por un mismo camino, porque los que viven en el territorio son una misma familia. Y *cultivar* significa una relación íntima, un reencuentro con la Madre Tierra, pues cada porción de la tierra es sagrada (Londoño, 2018). Se trata, pues, de una perspectiva histórico-cultural; de un espacio socialmente construido que, más que un contenedor físico, es un referente simbólico y material, y, como tal, un elemento estratégico para el “plan de vida” de los pueblos y para la consolidación de su autonomía.

Desde esta consideración, el Oriente de Antioquia se asume como territorio, en tanto experiencia histórica, social y cultural particular, que configura formas de vida, relaciones, imaginarios, discursos y prácticas. Se trata de una experiencia que permite apropiación, pero también transformación,

³ Según Bollnow (1969: 247), habitar, en un sentido amplio, define el estado singular de la relación del hombre con respecto al espacio, “mediante el cual algo anímico o espiritual está introducido, amalgamado, con algo espacial”. Define la relación particular que vincula a los seres humanos con el conjunto de sus espacios de vida, “relación que está hecha de acción y pensamiento, prácticas y representaciones, realidad e imaginario. Los hombres habitan el espacio y el espacio los habita, constituyen el espacio y el espacio los construye, hacen significar el espacio y el espacio confiere sentido a su ser y acción” (Delory, 2015: 31). Es el espacio donde el sujeto está enraizado, al modo de la casa, definiendo una relación tanto del orden natural como social.

y que se consolida por la agricultura, la riqueza hídrica y el desarrollo hidroeléctrico, la fortaleza ambiental manifiesta en diversidad de recursos naturales y paisajística, por el desarrollo urbanístico, industrial y económico. Y, también, por la presencia y permanencia del conflicto armado en diversas formas (guerrilla, paramilitarismo, narcotráfico...), la baja calidad y cobertura de la educación, el modelo de desarrollo inequitativo y excluyente, el incremento del deterioro ambiental, los altos niveles de maltrato infantil y violencia intrafamiliar, entre otros. Estas potencialidades, condiciones y problemáticas, dadas por la forma como los pobladores (o visitantes) habitan el Oriente de Antioquia, definen el territorio, que no necesariamente coinciden con las subregiones (bosques, páramo, altiplano, embalses) dadas en acuerdos político-administrativos.

Se precisa, entonces, del contexto social, histórico, político, geográfico, educativo y antropológico para leer el territorio, para entender las distintas concepciones e imágenes⁴ con las que históricamente ha sido leído el Oriente de Antioquia, una subregión del Departamento de Antioquia (Colombia) que, si bien históricamente testimonia una vocación rural y campesina, transita por cambios al vincular las nuevas lógicas científicas, políticas, culturales y educativas propias de la sociedad actual.⁵

De este modo, entendemos el territorio como el conjunto de características bióticas, abióticas, históricas y antropológicas que configuran el tránsito desde el espacio dado hasta los lugares creados. Sólo lo humano constituye territorio (lugares); los demás seres viven en el espacio. El territorio se construye a partir de tensiones, luchas y conflictos con los otros, y con lo otro. Y aunque se asocia a condiciones físicas y geográficas, difícilmente pueden determinarse sus límites, sus fronteras; más bien, son móviles, históricos y creativos a nuevas condiciones, necesidades o potencialidades. En esto radica lo borroso, no tanto porque sea vago o indeterminado, sino, más bien,

⁴ Entiéndase por imagen desde la comprensión de las ciencias sociales el conjunto de características (que en nuestro caso describe lo rural, lo territorial, el conflicto armado y la infancia) que responde no sólo a concepciones teóricas, sino también a rasgos que se instauran a partir de las formas de vida, de la cultura y costumbres de un lugar, para el caso, del Oriente de Antioquia.

⁵ La globalización, los avances tecnológicos, la polarización política, el conflicto social, la confrontación armada, la riqueza natural (paisajismo y aguas), la industrialización son apenas algunos asuntos que en las últimas décadas han tomado fuerza y determinan otros modos de actuar y habitar en este territorio.

porque se desdibujan formas de demarcamiento del territorio a causa de lo propiamente humano que lo constituye.

EL CONFLICTO ARMADO COMO CONFIGURADOR DE TERRITORIO

Las fronteras político-administrativas, como componente del territorio, se han dado por las guerras mismas; con ello, esta forma de violencia directa ha sido un mecanismo que ha configurado en gran medida las fronteras de los países, estados o departamentos, municipios, “señoríos”, haciendas. Desde ahí, se ha “ordenado” el territorio para condicionar así la propiedad, su uso, y de alguna forma ha incidido en las relaciones que sus habitantes presentan con él. Con ello, la construcción del territorio como concepto cultural e histórico obedece a aspectos instituidos e instituyentes, en donde la guerra, como mecanismo y causa a la vez, se ha hecho presente.

La memoria de un territorio puede ser contada de muchas maneras y enfoques, incluso por los protagonistas, y responder consciente o inconscientemente a intereses varios; algunos de ellos, pueden ser intereses colonizados en el relator, que reproduce o hace uso de parte del discurso que le fue instituido a manera de historia oficial.

Es decir, vivir el hecho y narrarlo no significa conocer todos los intereses en juego que se entremezclaron, así se haya vivenciado. Con ello, el relato es una memoria que, siendo necesaria, es igualmente insuficiente, lo que invita a encontrar eso “no conocido”, “no recordado”, a través del diálogo entre pares o con un ejercicio que va más allá de las narrativas, y obliga a la búsqueda de lo documental (Giraldo, 2015). Es decir, usar las herramientas de la historia, pero con fines de construcción de una contrahistoria oficial, a manera de memoria histórica (Benjamin, 2013). Con ello, la subjetividad éticamente válida, y que para el relator le da un tono aparente de objetividad, en tanto contadora de los hechos acaecidos y siendo honesto con lo que relata, da cuenta de su relación consciente o inconsciente con los intereses; lo conocido y lo desconocido; lo que se resiste o normaliza; lo que tensiona o que ha naturalizado en su contexto o territorio.

Vale la pena aclarar que vivir en un ambiente continuo de violencias, de conflictos armados, no configura un sujeto o una cultura violenta, pero sí adquiere ciertos rasgos de violencia en el sujeto, que pueden ser mecanismos de sobrevivencia, visibles en el momento de narrarlas con sus formas, vacíos o énfasis. En este sentido, por ser el colombiano o el antioqueño un

sobreviviente del conflicto armado y de otras formas de violencia, no puede suponerse que instaure una identidad propia alrededor de las violencias, sino que ha desarrollado habilidades psíquicas y comportamentales que le permiten sobrevivir en ese ambiente hostil; de ahí la insistencia del concepto de sobreviviente más que de víctima. En lo psíquico, la capacidad de apartarse, de “no ver”, de no recordar, de no responsabilizarse con el dolor del otro; y comportamentales, de tomar distancias, si no es conmigo o con mi familia, no reacciono.

Ese conflicto armado, que es un problema en sí mismo, también es producto de otros problemas en los que se entiende que existen contextos históricos propios, en los cuales se conjugan hechos, vivencias y experiencias (Husserl, 1986) o condiciones estructurales, intereses y relaciones intersubjetivas (Contreras, 2003), que se consolidan en “un escenario propicio para la propagación, legitimación y perpetuación del conflicto armado como salida a la inconformidad frente al orden de facto” (Alvarado *et al.*, 2012: 33).

La complejidad de las violencias y el propio conflicto armado que se expresa en brechas sociales, económicas, políticas, educativas, los usos y propiedad de la tierra, las diferencias de clase, la pobreza, la injusticia, el desempleo, la ineficiencia del Estado, la corrupción, entre otros asuntos, se han constituido históricamente en causas objetivas de los diferentes conflictos armados en el país, en relación con las causas subjetivas, venganzas, odios, generación de ingresos o riqueza, entre otros. Así, “la guerra adquiere su propia dinámica con independencia de los motivos que la originaron y, a su vez, esta fuerza de la guerra incide como un factor propio en lo social y político” (Contreras, 2003: 122). Es decir, si ya son complejas las causas objetivas que generan el conflicto armado y las causas subjetivas que en el marco del mismo pueden desarrollarse, las consecuencias del conflicto también ahondan en el estado de injusticias existentes, haciendo que, en vez de convertirse en un mecanismo de tramitación, se convierta en uno de acentuación negativa tanto de las causas objetivas como de las subjetivas.

El desarrollo de las causas objetivas requiere un cierto recorrido histórico del problema de la tierra en Colombia. Al respecto, el país puede definirse constitucionalmente como un “Estado Social de Derecho”; sin embargo, políticamente puede entenderse como un régimen que en la actualidad está en construcción (González, 2016), que ha privilegiado a las oligarquías sobre los empobrecidos, y su ordenamiento territorial o político-administrativo responde a la lógica de esos intereses, autoproclamados como Estado, y no a la tradición de sus habitantes (Fals, 2013). Mismo territorio que fue

arrebatado a los indígenas y entregado de facto por la Corona española en calidad de “señoríos”, dividiendo la extensión territorial del país, lo que, a través de guerras, permitió los límites de las haciendas (propiedad privada) y la creación de los departamentos como hoy los conocemos en Colombia (García, 1997).

Antioquia y los departamentos creados en el siglo XIX en Colombia configuraron sus límites basados en los intereses de clérigos, terratenientes y militares que tenían a su servicio gamonales a través de la guerra (Melo, 1988). Es así como, en 1851, el gobierno liberal colombiano de José Hilario López dividió la provincia de Antioquia en tres departamentos con el fin de restarle poder a los conservadores de Medellín y de acrecentarlo a los liberales de Santa Fe de Antioquia y Rionegro. Eso desató una nueva guerra, que terminó con la reunificación de Antioquia y su dominio conservador (Jurado, 2009).

Con lo anterior se tiene que lo que se ha nombrado como “subregión del oriente antioqueño” ha tenido sus intereses ligados a otros de orden departamental, nacional e internacional, los que políticamente han variado en sus formas de denominación, pero que en lo económico se han conservado. Quien ha controlado la administración política de la tierra (incluso a través de las armas) ha condicionado la forma en que se habita y a quienes la habitan.

Es así como la “región” fue priorizada en el marco de lo que se conoció como la “Alianza para el Progreso” (en el marco de la Guerra Fría), y, desde una perspectiva centralista y de desarrollo modernizador, se redefinió el uso y la propiedad de la tierra, dándole el papel a sus propietarios de la vanguardia en la transformación, lo que trajo modificaciones en infraestructura y, por ende, en las formas en que sus habitantes se relacionaron con el territorio (Ruiz, s/f)

Allí surgieron megaproyectos de infraestructura hidroeléctricos, viales, de transporte, agroindustriales, industriales y habitacionales (García, 2007), lo que generó en el poder político y económico del territorio a los triunfadores; y a los campesinos sin tierra, con poca tierra o sin capacidad de decisión, como los perdedores; lo anterior, sumado a las heridas abiertas de la guerra que se había librado entre 1948 y 1958 —periodo que se denominó como “La Violencia” (Guzmán, Fals y Umaña, 2017)— y al problema no resuelto, perpetuado y agudizado del campesinado (Machado, 1998), configuró un escenario ideal para el surgimiento del conflicto armado más reciente de Colombia.

Ese descontento campesino, de los obreros sindicalizados y de los marginados urbanos de los pequeños municipios del oriente de Antioquia fue

canalizado en movilización y organización, conformando consejos cívicos municipales y, posteriormente, la coordinadora del “Movimiento Cívico del Oriente de Antioquia” (Ruiz, s/f). Sin embargo, también ese descontento, más la represión oficial de la época en el marco de lo que se conoció como el Frente Nacional (1966-1974) —periodo en el que los liberales y conservadores se repartieron el poder político— y del “Estatuto de Seguridad” (1978-1982), sirvieron como cultivo para que las guerrillas, que en Colombia ya se habían creado en otros lugares, encontraran ambientes favorables para su surgimiento y crecimiento.

El conflicto armado como expresión de una violencia directa, surgido de violencias culturales y estructurales (Galtung, 1987), se convirtió en causa y efecto a la vez, que ha formado parte de la realidad del “territorio”. La búsqueda de mecanismos para regular esa forma de violencia directa llevó a echar mano del Derecho Internacional Humanitario, y de su forma de nombrarlo como conflictos armados no internacionales (CANI). Sin embargo, si bien su desarrollo conceptual data de finales del siglo XIX, la guerra como constructora de espacios territoriales, como se ha mostrado, ya lleva varios siglos.

No deja de resultar paradójico cómo la historia de la humanidad está más ligada a la noción de guerra que al de la reflexión de la paz. Es así como, tanto desde el *iusnaturalismo* —por ejemplo, con San Agustín de Hipona (1922), quien será quien construye las bases de una “guerra justa”— como del positivismo jurídico (Kant, 2012, entre otros), la guerra se puede entender como derecho, y se tiene que reflexionar más sobre el mal que sobre el bien. Estos antecedentes, y los horrores acontecidos en el marco de las guerras en la historia de la humanidad, sirvieron precisamente para crear en 1863 el Comité Internacional de la Cruz Roja (CICR), en 1870 la Media Luna y en 1864 el Convenio de Ginebra, instaurando normas unilaterales y acuerdos bilaterales que fueron configurando un derecho *consuetudinario* de la guerra, así como su ordenamiento jurídico universal.

Posteriormente apareció el segundo convenio de Ginebra (1906), en función del mejoramiento de las condiciones de los heridos; el tercero (1929), sobre tratamiento de los heridos en calidad de prisioneros; y el cuarto (1949), referido a la protección de civiles, y la inclusión de los otros tres en lo que se conoce como el Derecho Internacional Humanitario (DIH). Paralelamente, en La Haya, se celebraron las dos primeras conferencias internacionales de paz, referidas a las costumbres y leyes en la guerra, 1899 y 1907, en las que se creó la primera y segunda convenciones de La Haya.

Si continuamos este recorrido histórico, es finalizada la Segunda Guerra Mundial cuando se crea la ONU (1945) como órgano universal que permitiera mantener la paz. Allí se hace la Declaración de los Derechos Humanos (1948), la que, sumada con los cuatro convenios de Ginebra (1949), configura los dos sistemas universales de protección: el Sistema de Protección de los Derechos Humanos (bajo la tutela del Consejo de Derechos Humanos) y el Sistema de Protección del Derecho Internacional Humanitario (bajo la tutela del CICR, el que, además, tenía la misión histórica de ser guardián).

De los cuatro convenios de Ginebra (1949), puede entenderse que un conflicto armado es una guerra no declarada oficialmente por las partes. En esa dirección, el papel del CICR no se circunscribe sólo a las guerras (conflictos armados declarados), sino a cualquier tipo de conflicto armado de carácter internacional, declarado o no. Así queda expreso en el artículo 3, apartado 2, común a los cuatro convenios de Ginebra de 1949, que señala que: “un organismo humanitario imparcial, tal como el Comité Internacional de la Cruz Roja, podrá ofrecer sus servicios a las Partes en conflicto”. Y si bien, inicialmente, las partes en conflicto se entendían como los Estados, la misma costumbre permitió entrever que dicha función es aplicable en el caso de un conflicto armado no internacional, manteniendo su neutralidad, es decir, la independencia de las partes.

Pero entonces, ¿qué entender por un conflicto armado no internacional (CANI)? El párrafo 1 del Protocolo II de 1977 (CICR: s/a), señala

a todos los conflictos armados que no estén cubiertos por el artículo 1 del Protocolo adicional a los Convenios de Ginebra del 12 de agosto de 1949 relativo a la protección de las víctimas de los conflictos armados internacionales (Protocolo I) y que se desarrollen en el territorio de una Alta Parte contratante entre sus fuerzas armadas y fuerzas armadas disidentes o grupos armados organizados que, bajo la dirección de un mando responsable, ejerzan sobre una parte de dicho territorio un control tal que les permita realizar operaciones militares sostenidas y concertadas y aplicar el presente Protocolo.

Al revisar las tres condiciones planteadas por esta norma, en el caso de la violencia político-militar que ha vivido Colombia y el Oriente de Antioquia desde la década de los años sesenta, se tiene que el Estado colombiano, a través de sus Fuerzas Armadas, ha enfrentado a fuerzas disidentes organizadas, tales como el M19, el Quintín Lame, el Ejército Popular de Liberación (EPL), el Ejército Revolucionario del Pueblo (ERP), el Ejército Guevarista, el

Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT), los Comandos Armados del Pueblo (CAP), las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) y el Ejército de Liberación Nacional (ELN), con lo que se cumple la primera condición; es decir, existen fuerzas armadas y disidentes que han participado con algunos de sus actores en operaciones militares en el Oriente de Antioquia (Villamizar, 2017).

Para la segunda condición, también se constata que tanto las fuerzas del Estado como los grupos disidentes cuentan con una dirección de mando responsable. Para las Fuerzas Armadas de Colombia, el presidente de la República, según la Constitución Política de Colombia con sus respectivos mandos responsables; y de igual forma cada una de las fuerzas disidentes: el “Secretariado” para las FARC o el “Comando Central” en el caso del ELN. En el Oriente de Antioquia, esta condición se evidencia en el gobernador, la Cuarta Brigada y los comandos de policías locales, para el caso del Estado; y en los mandos de los distintos bloques o frentes de los movimientos insurgentes (bloque Noroccidental de las FARC, frente 9 y 14; frente de Guerra Occidental del ELN, frente Carlos Alirio Buitrago, entre otros).

Frente a la tercera condición, no es difícil evidenciar cómo, durante muchos años (más de cinco décadas en el caso de las FARC), se han mantenido operaciones militares sostenidas en una alta extensión del territorio nacional. Previo al Acuerdo de Paz, por ejemplo, las FARC tenían controles entre marginales y significativos en “242 municipios del país, lo que corresponde a 22 por ciento del total de municipios de Colombia” (Pares, 2018), y el ELN, en la actualidad, al menos en 106 municipios. Si bien su poder en el Oriente de Antioquia fue alto, actualmente no operan en esa parte de la extensión territorial del departamento.

Es importante tener en cuenta la naturaleza del grupo paramilitar Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), que puede ser entendido como una estructura disidente del Estado o como un organismo informal que era parte del Estado y que actuaba con la aquiescencia, apoyo, tolerancia o anuencia del mismo. Las dos opciones implican una lectura distinta, según las acciones violentas entre Estado y AUC, podían calificarse como CANI o no. Las evidencias empíricas, en el marco de investigaciones de memoria histórica, muestran que las AUC eran un brazo no formal del Estado (Giraldo, Molano y Giraldo, 2004). Declaraciones de exparamilitares, en el marco de la Ley 975 de 2005 (Justicia y Paz) lo confirmarían, y entre otros, los referidos para el caso de Antioquia (Verdad Abierta, 7 de febrero de 2018).

Por otra parte, consuetudinariamente, el CICR, con base en el DIH y la jurisprudencia de los tribunales internacionales, considera que existe un CANI cuando se cumplen dos requisitos: 1) las hostilidades alcanzan un nivel mínimo de intensidad, lo cual se mide en función de criterios indicativos como número, duración y violencia de los enfrentamientos, número de personas que participan en las hostilidades, y forma en que recurren al uso de la fuerza, tipo de armas utilizadas, número de víctimas y efectos de la violencia entre la población civil; 2) los grupos no gubernamentales que participan en los actos de violencia están suficientemente organizados. Los criterios indicativos para establecer si se cumple esta condición serían la existencia de una estructura jerárquica y una cadena de mando, capacidad de planificar, coordinar y llevar a cabo operaciones militares, capacidad de reclutar y entrenar a portadores de armas, existencia de reglas de disciplina interna, capacidad de los comandantes de controlar a los miembros del grupo y control territorial, con lo que el debate de si las AUC son disidentes o no al Estado ya no sería lo importante.

Aclara el CICR (2018) que las motivaciones étnicas, económicas, políticas y religiosas, entre otras, no configuran una condición para tipificar un CANI. Al ser así, el CICR considera que hay actualmente cinco CANI en el caso de Colombia: cuatro entre el Estado y grupos disidentes, como el Ejército de Liberación Nacional (ELN), el Ejército Popular de Liberación (EPL), las Autodefensas Gaitanistas de Colombia (AGC) e integrantes de las FARC-EP que no negociaron o que retornaron (sobre esto último, no es claro si van a ser un solo grupo o varios) o que no se acogieron al proceso de paz. Existe también un quinto CANI entre el ELN y el EPL, cuyo epicentro es la región del Catatumbo.

Al utilizar dicha interpretación en retrospectiva para el Oriente de Antioquia, es posible identificar al menos nueve CANI: entre el Estado y las FARC, entre el Estado y el ELN, entre el Estado y el EPL, entre las FARC y el ELN, entre las FARC y las Autodefensas del Magdalena Medio (AMM), entre el ELN y las AMM, entre las FARC y las AUC, entre el ELN y las AUC, y entre el Bloque Cacique Nutibara y el Bloque Metro, ambos de las AUC. Al comparar el Oriente de Antioquia con otra extensión territorial del país, se evidencia que no hubo otra con la cantidad de CANI, lo que muestra la complejidad del conflicto armado en ese trozo de la geografía nacional y sus efectos en el tejido social y en las subjetividades.

También hay clasificaciones no desde el derecho internacional, como las que señalan que el conflicto armado es:

todo enfrentamiento protagonizado por grupos armados regulares o irregulares con objetivos percibidos como incompatibles en el que el uso continuado y organizado de la violencia: *a)* provoca un mínimo de 100 víctimas mortales en un año y/o un grave impacto en el territorio (destrucción de infraestructuras o de la naturaleza) y la seguridad humana (ej. población herida o desplazada, violencia sexual, inseguridad alimentaria, impacto en la salud mental y en el tejido social o interrupción de los servicios básicos); *b)* pretende la consecución de objetivos diferenciables de los de la delincuencia común y normalmente vinculados a: demandas de autodeterminación y autogobierno, o aspiraciones identitarias; la oposición al sistema político, económico, social o ideológico de un Estado o a la política interna o internacional de un gobierno, lo que en ambos casos motiva la lucha para acceder o erosionar al poder; o al control de los recursos o del territorio (Fisas *et al.*, 2015: 29).

Con dicho significado, algunas estadísticas del Centro Nacional de Memoria Histórica,⁶ para esbozar la magnitud e impacto de dicho conflicto armado en Colombia, entre 1958 y 2012 muestran que causó la muerte de 218,194 personas, de las cuales 19 por ciento (que equivale a 40,787 muertos) fueron combatientes y los demás corresponden a población civil; 27,023 secuestros entre 1970 y 2010; 1,344 víctimas en acciones bélicas y 1,566 en atentados terroristas entre 1988 y 2012; 11,751 víctimas en 1,982 casos de masacres y 25,007 desapariciones forzadas entre 1985 y 2012; 4'744,046 víctimas por desplazamientos forzados entre 1996 y 2012; 10,189 víctimas por minas (2,119 muertos) y 5,156 personas reclutadas de forma ilícita entre 1988 y 2012 (CNMH, 2018).

Para el caso del Oriente de Antioquia, es claro, entonces, no sólo la configuración de nueve conflictos armados, sino también la vivencia de hechos victimizantes (Ley 1488 de 2011) que, individual o colectivamente, generaron marcas físicas, psicológicas, morales, naturales, sociales y económicas, tales como desplazamiento forzado, secuestro, minas antipersonas, recluta-

⁶ El Centro Nacional de Memoria Histórica es un establecimiento público del orden nacional, adscrito al Departamento para la Prosperidad Social (organismo del gobierno nacional), que busca fijar políticas, planes generales, programas y proyectos para la asistencia, atención y reparación a las víctimas de la violencia, la inclusión social, la atención a grupos vulnerables y su reintegración social y económica. Su objeto es reunir y recuperar todo el material documental, testimonios orales y por cualquier otro medio relativos a las violaciones de que trata el artículo 147 de la Ley de Víctimas y restitución de Tierras (CNMH, 2018).

miento forzado, asesinatos, despojo de tierras, pérdida de bienes, abandono, tortura, atentados y hostigamiento a poblaciones. Estos hechos acaecieron reiterativamente en todo el territorio y, como efecto, instauraron otras formas distintas de economía, de política, de conformación de las familias, de relación con los otros y con su territorio.

Parte de cómo se financió ese conflicto armado se hizo a través de prácticas asociadas con mercados ilícitos, lo que permitió a algunas comunidades con altas carencias las posibilidades para acceder a condiciones materiales de existencia menos limitadas, lo que ha servido de explicación que encubre los reales intereses.

La disputa por las economías ilegales por parte de los actores visibles del conflicto, y el interés de apropiarse del territorio para desarrollar otras economías (como la extractivista o los monocultivos agroindustriales, las represas, entre otros), por parte de los verdaderos beneficiados con el conflicto armado (que aún se ocultan entre el control del régimen político, el silenciamiento de algunos discursos o las indagaciones poco exhaustivas), transformaron, entre otros, la composición de la familia, sus costumbres y, por supuesto, las formas de habitar el territorio. En particular, es evidente la afectación en los niños, generando, entre otras consecuencias (en su condición de sobrevivientes), el desarraigo obligado de su terruño, la pérdida de personas significativas y de vínculos afectivos, ser testigos de tomas y asesinatos, entre otros hechos sociales, culturales, ambientales y humanos que abruptamente modificaron sus necesidades axiológicas de ser, tener, hacer y estar (Max Neef, 2017) en el territorio, su historia y, por lo tanto, su posibilidad de humanidad.

Con lo anterior, si se parte desde el DIH en su sentido positivo, del DIH en su sentido consuetudinario o de Fisas *et al.* (2015), en Colombia y en el oriente de Antioquia se presentó conflicto armado y éste incidió en la transformación del territorio, en especial en las familias y la niñez.

INFANCIA Y TERRITORIO, UN AFINCAMIENTO NECESARIO

Al considerar estudios históricos y desarrollos teóricos sobre la infancia (De-Mause, 1974; Varela, 1986; Muñoz y Pachón, 1991; Alvarado y Guido, 1993; Aries, 1997; Delgado, 1998; Volnovich, 1999; Kohan, 2004; Batallán, 2007; CONPES, 2007; Bustelo, 2011; Carli, 2011, 2012; Redondo, 2013; Agamben, 2015, entre otros), se identifican diversas formas de entender y representar a los niños en cada contexto, las cuales definen prácticas y formas

de actuación con ellos. Aunque puedan identificarse elementos comunes de comprensión, dichas prácticas resultan diversas y están en relación con los territorios y los contextos sociales e históricos de cada sociedad. En este sentido, Delgado, en su texto “Historia de la Infancia” (1998), plantea que “mirar atrás en el pasado para ver la historia de la infancia equivale a levantar la tapa de la caja de Pandora, no para dejar libres los males que han afligido a lo largo de los siglos a la infancia, sino para poder conocerlos y evitarlos”.

Es posible, entonces, identificar prácticas en la infancia que responden a distintas concepciones o imaginarios que las culturas han construido sobre los niños: el “guerrero” de los espartanos, el “descendiente” de los dioses en tradiciones grecolatinas, el “caballero” o “piadoso” de la época medieval, el “escolar” desde la organización educativa y científica de los siglos XVII y XVIII, el “trabajador” de la organización industrial del siglo XIX, el “sujeto de derechos” después de la Segunda Guerra Mundial, entre otros (Ríos-Osorio, 2018).

En este sentido, entendemos que la pluralidad desde los contextos y la historia permite la comprensión de la infancia y exige asumir, en cada caso, abordajes y referentes teóricos y metodológicos distintos, pero, al mismo tiempo, es ella (la pluralidad) la que permite identificar los vacíos y comprensiones pendientes sobre la infancia, en nuestro caso, desde las transformaciones humanas, sociales, familiares y morales que sufren los niños ante las nuevas realidades del territorio a causa del conflicto armado.

Por lo tanto, acercarnos a la infancia del Oriente de Antioquia nos lleva a reconocer, sin pretensión de etiquetas y clasificaciones, prácticas culturales, políticas, económicas y educativas definidas históricamente en este territorio, las cuales han llevado a definir ciertas connotaciones en la forma de ver a los sujetos, y de forma puntual a los niños. Así, se habla de “niños trabajadores” que se constituyen en propiedad y mano de obra calificada al integrarse a temprana edad en labores agrícolas, pecuarias, mineras y turísticas, entre otras. “Niños consumidores”, “niños mayordomos”, “niños guardería”, para expresar formas de infancia enmarcadas en condiciones sociales, políticas y culturales propias de grupos sociales, que de paso constituyen relaciones paterno-filiales acordes a dichas realidades. “Niños sobrevivientes”⁷ a situacio-

⁷ Desde el Centro de Memoria Histórica, el concepto de “sobreviviente” define la condición de un sujeto que sufre daños (físicos) o afectaciones en el tiempo, pero que logra transitar ese periodo y cuya forma de subjetivación puede diferir de quienes no se vieron sometidos a dichas condiciones y, por supuesto, de quienes desaparecieron. Es una categoría que define una posibilidad de subjetivación, a pesar de condiciones adversas y de negación

nes de vulnerabilidad a causa de las condiciones sociales y políticas vividas especialmente en las últimas décadas en el territorio (insurgentes, desplazados o huérfanos), que llevan entre sus manifestaciones a la confrontación entre grupos armados, siendo ellos testigos de enfrentamientos, bombardeos, tomas a poblaciones, ajusticiamientos, intimidaciones, pérdidas, entre otras situaciones acontecidas.⁸

Esta última expresión de niños marca una situación política y no sólo coyuntural que, tal como lo ejemplarizan Sosenski y Osorio (2012: 159-165), desde la Revolución mexicana, siempre han mostrado vínculos con las pérdidas, la angustia, el duelo, la inseguridad, marcando decididamente sus experiencias y vida cotidiana:

sabemos que los efectos que sobre un niño tiene una guerra son tan variados como el número de niños que las sufren, pero las posibilidades de amortiguamiento que el pequeño en cuestión reciba de su ambiente inmediato desempeñarán siempre un papel trascendental en cómo lo vivido se entreteja en su propia historia (p. 159) [...] Los niños deben aprender velozmente a dejar, a renunciar, a no tener “conservatismos sentimentales”, a administrarse una suerte de “anestesia afectiva”. El cambio súbito de hogar implica pérdidas que los niños no alcanzan a elaborar porque no siempre da tiempo para las despedidas (p. 162) [...] Aunque la muerte se volvía parte de la vida cotidiana, era, no obstante, una situación a la cual era imposible acostumbrarse (p. 164) [...] Los

(o suspensión) antropológica, a diferencia del concepto víctima, que denotaría una actitud pasiva, inmovilizadora, en la que se pierde por decisión la posibilidad, la condición de ser sujeto y ciudadano.

⁸ El conflicto armado en Colombia, en relación con los niños, pasa por varias manifestaciones ampliamente detalladas en el texto “Colombia: huellas del conflicto en la primera infancia”, informe liderado por Save the Children Canada (SCC) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) en el año 2009:

la incidencia del conflicto armado en la primera infancia se manifiesta de diferente forma: los niños como víctimas de minas antipersona; el desplazamiento forzado; el secuestro (según la Fundación País Libre, entre 1996 y 2007 se secuestró a 731 menores de seis años) tanto de ellos como de sus padres; las migraciones de los padres fuera del país, dejándolos al cuidado de familiares y en ocasiones de amigos o vecinos; la entrega de los niños a las familias de apoyo cuando los padres son combatientes; la desmovilización de sus padres de los grupos armados al margen de la ley; el maltrato y abandono por parte de sus familias; la desaparición forzada de los padres o familiares; los confinamientos; los ataques y tomas armadas a los municipios; las fumigaciones a los cultivos ilícitos; los asesinatos y las masacres de sus familiares y vecinos.

mueritos de la guerra persiguen a los niños hasta su vejez o, como diría Michel de Certeau: “el muerto habita al vivo”.

Precisamente por todo esto, nuestro supuesto reza que la transformación del territorio a causa del conflicto armado tuvo una traducción en experiencias de infancia que no pueden ser explicadas simplemente por el sentido común de lo sucedido. Por ello, estar atento a las transformaciones del territorio, interpelar su significado, es condición fundamental, en tanto define un enmarcamiento que, desde Butler (2010), configura al menos tres condiciones: 1) la posibilidad de reconocer que la vida y lo humano está asociado a la construcción del sujeto, a los marcos mentales y cognitivos que determinan la forma de reconocer y relacionarse con la vida de los otros; 2) que lo humano está siempre asociado a lo político, y 3) que el leguaje permite acceder a lo anterior.

Por tal razón, pensar en infancia, territorio y conflicto armado precisa reconocer los abordajes y referentes heredados de las diversas disciplinas, y reconocer los sujetos (los niños), los lenguajes y discursos (institucionalizados y no institucionalizados), las prácticas históricamente constituidas (al igual que los medios, las herramientas y estrategias vinculadas a dichas infancias), las formas de configuración de los territorios, las interacciones, el papel que cumple quien enseña y quien aprende, la calidad y el uso de estrategias pedagógicas. Y más importante aún: “reconocer historias, sujetos, relaciones de poder, condiciones (o no condiciones) humanas, que cuestionan y resignifican la historia” (Ríos-Osorio, 2019), y en ella, la comprensión de la infancia enmarcada en un territorio transformado por el conflicto armado, que exige la no repetición, y el reconocimiento de otras miradas basadas no en la victimización, sino en la apreciación de potencias y potencialidades, de condiciones de perfectibilidad, formación y autoformación, que hagan posible la constitución de un sujeto y de humanidad, a pesar de las situaciones inesperadas en el territorio, esta vez a causa del conflicto armado.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Estar atento a las alteraciones sociales, geopolíticas, económicas y culturales del territorio; entender las condiciones estructurales y subjetivas que favorecieron la aparición del conflicto armado; interpelar significados, prácticas, experiencias; construir memoria personal, colectiva e histórica; se constitu-

yen en condiciones fundamentales para entender la forma como un territorio es transformado por intereses instituidos y por el conflicto armado, y, al mismo tiempo, configura una forma de infancia en un espacio y tiempo determinado.

No se trata solamente de un ejercicio académico de elucidación al tratar de esclarecer tales barbaries y sus afectaciones, sino también de una postura y compromiso ético y político al pretender que estas condiciones y hechos no se repitan. Al modo de la exigencia propuesta por Adorno (1998) en el caso de Auschwitz, porque mientras no cambien las condiciones que la hacen posible, la injusticia, el conflicto armado, las formas subjetivas de justificación, no haremos más que perpetuar la barbarie y repetir la historia absurdamente.

La *potestas* creativa de la infancia radica en la posibilidad de humanización que ella brinda en tanto apertura y disposición, en la oportunidad de acercarse al ser humano (particularmente al niño, en quien se hacen expresas mayores experiencias de infancia), en su condición de humanidad. Por ello, más allá de ser un lugar en la etapa de desarrollo humano, la infancia es un lugar permanente de retorno a sí mismo, una opción históricamente de perfectibilidad, de construcción de subjetividad, desde donde se logran traducciones necesarias que vinculan el territorio habitado, la vida territorializada. Un movimiento que transita, entre lo que fue y lo que puede llegar a ser como despliegue de sí, como autoformación. Es la posibilidad de prácticas de formación que se sobrepone a la sujetación planteada por los hechos y consecuencias del conflicto armado (carencia, pérdida, desplazamiento...), para levantarse en un proceso de subjetivación, de autorrealización, de experiencia fundante, que reterritorializa las condiciones de existencia, creando otras posibilidades, otra territorialidad.

REFERENCIAS

- Adorno, T. W. (1998). *Educación para la emancipación* (trad. De Jacobo Muñoz). Madrid: Morata.
- Agamben, G. (2015). *Infancia e historia* (trad. Silvio Mattoni, 2ª ed.). Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Alvarado, M., y H. Guido (1993). *Incluso los niños: apunte para una estética de la infancia*. Buenos Aires: Julio Callao Producción Editorial.
- Alvarado, S. V., H. F. Opina, M. Quintero, M. T. Luna, M. C. Ospina y J. Patiño (2012). *Las escuelas como territorios de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado*. Buenos Aires: CLACSO.

- Alvarado, S. V., M. C. Ospina, J. Patiño y A. Arroyo (2018). “Contexto de conflicto armado colombiano desde las voces de la primera infancia, la niñez y las familias en condición de desplazamiento”, en M. Vázquez, M. C. Ospina Alvarado y M. I. Domínguez (coords.), *Juventudes e infancias en el escenario latinoamericano y caribeño actual*. México: CLACSO, pp. 177-197.
- Ariès, P. (1997). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen* (trad. Naty García Gaudilla). Madrid: Taurus.
- Batallán, G. (2007). *Docentes de infancia: Antropología del trabajo en la Escuela Primaria* (1ª ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Baudel Wanderley M. de N. (2001). “A ruralidade no Brasil moderno. Por un pacto social pelo desenvolvimento rural”, en N. Giarracca (comp.), *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* Buenos Aires: CLACSO. Colección Grupos de Trabajo de CLACSO. Grupo de Trabajo Desarrollo Rural, pp. 31-44.
- Benjamin, W. (2013). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. Bogotá: Desde Abajo.
- Bollnow, O. F. (1969). *Hombre y espacio* (trad. J. López de Asiain). Barcelona: Labor.
- Bustelo, E. (2011). *El recreo de la infancia: argumentos para otro comienzo* (2ª ed.). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Butler, J. (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Barcelona: Paidós.
- Carli, S. (2011). *La memoria de la infancia: estudios sobre historia, cultura y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Carli, S. (2012). *Niñez, pedagogía y política: Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina 1880-1955* (2ª ed.). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- CICR (2018). *Cinco conflictos armados en Colombia ¿qué está pasando?* Bogotá: La Fuente.
- CICR (s/f). “Protocolo II adicional a los Convenios de Ginebra de 1949 relativo a la protección de las víctimas de los conflictos armados sin carácter internacional, 1977”, disponible en <<https://www.icrc.org/es/doc/resources/documents/misc/protocolo-ii.htm>>.
- CINEP (2004). *Paramilitarismo de Estado una deuda con la humanidad*. Bogotá: La Fuente.
- CNMH (2018). *Centro Nacional de Memoria Histórica*. 14 de febrero, disponible en <<http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/somos-cnmh/que-es-el-centro-nacional-de-memoria-historica>>.
- Contreras, M. H. (2003). “El conflicto armado en Colombia”. *Revista de Derecho*, 19, pp. 119-125.
- Consejo Nacional de Política Económica Social (CONPES) (2007). *Política pública nacional de primera infancia “Colombia por la primera infancia”*. Colombia: Ministerio de la Protección Social. Ministerio de Educación Nacional. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar DNP-DDS-SS, disponible en <https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177832_archivo_pdf_Conpes_109.pdf>.
- Delgado Criado, B. (1998). *Historia de la infancia*. Barcelona: Ariel.

- Delory-Momberger, C. (2015). *La condición biográfica: ensayos sobre el relato de sí en la modernidad* (trad. M. O. Betancourt Cardona). Medellín: Universidad de Antioquia.
- DeMause, L. (1991). *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza.
- Fals, B. O. (2013). *Socialismo raízal y el ordenamiento territorial*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Fisas Armengol, V., J. M. Royo Aspa, J. Urgell García, P. Urrutia Arestizábal, A. Villellas Ariño y M. Villellas Ariño (2015). *Alerta 2015! Informe sobre conflictos, derechos humanos y construcción de paz* (E. d. Pau, ed.). Barcelona: Icaria, disponible en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Espana/ecp/20161219054343/pdf_1460.pdf>.
- Fundación Paz y Reconciliación (Pares) (2018). *La expansión territorial del ELN*. Bogotá: La Fuente, disponible en <<https://pares.com.co/2018/06/21/la-expansion-territorial-del-eln/>>.
- Fundación Paz y Reconciliación (Pares) (2018). *Las antiguas zonas de las FARC y la disputa por la economía de guerra*. Bogotá: La Fuente, disponible en <<https://pares.com.co/2018/04/17/las-antiguas-zonas-de-las-farc-y-la-disputa-por-la-economia-de-guerra/>>.
- Galtung, J. (1987). *Sobre la paz*. Barcelona: Editorial Fontamara.
- García C., I. (2007). “Conflicto, discursos y reconfiguración regional. El oriente antioqueño: de la violencia de los cincuenta al laboratorio de paz”. *Revista Controversia*, 189, pp. 130-145.
- García N., A. (1997). *Colombia: esquema de una república señorial*. Bogotá: Ediciones Cruz del Sur.
- Giraldo M., J., J. Molano y M. E. Giraldo M. (2004). *Paramilitarismo de Estado. Una deuda con la humanidad*. Bogotá: CINEP.
- Giraldo M., M. E. (2015). *Memoria histórica: una oportunidad para reconciliarnos. Los derechos humanos: horizontes para un país en paz*. Medellín: Universidad Católica de Oriente/Fundación Universitaria Católica del Norte.
- Gómez E, Sergio. (2001). “¿Nueva ruralidad? Un aporte al debate”. *Estudios sociales y Agricultura*, pp. 5-32.
- Gómez, S. (2008). “Nueva ruralidad, fundamentos teóricos y necesidad de avances empíricos”, en E. Pérez, M. A. Farah y H. Grammont (comps.), *La nueva ruralidad en América Latina. Avances teóricos y evidencias empíricas*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana/Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- González G., F. E. (2016). “Poder y violencia en Colombia”. *Revista Estudios Socio-Jurídicos*, 18 (1), pp. 267-275.
- Guzmán C., G., O. Fals Borda y L. E. Umaña (2017). *La violencia en Colombia. Tomo I*. Bogotá: Taurus.
- Husserl, E. (1986). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Iztcovich, G. (2010). *Contextos rurales: continuidades y rupturas en el acceso a la educación*. Cuadernos 5, Sistema de información de tendencias educativas en América Latina. Buenos Aires: IPEE/UNESCO.
- Jurado J., J. C. (2009). “La división de la provincia de Antioquia en medio de la guerra civil de 1851”. *Revista Historia y Sociedad*, julio-diciembre, 17, pp. 121-158.
- Kant, I. (2012). *Sobre la paz perpetua*. Madrid: Alianza Editorial.
- Kohan, W. O. (2004). *Infancia. Entre educación y filosofía*. Barcelona: Laertes.
- Llambí Insúa, L., y E. Pérez Correa (2007). *Nuevas ruralidades y viejos campesinismos. Agenda para una nueva sociología rural latinoamericana*. Cuadernos de Desarrollo Rural, julio-diciembre, 59, pp. 37-61.
- Londoño Zapata, L. O. (2008). *Educación en el medio rural y enfoques del desarrollo. Aproximación al estado del arte*. Medellín: PLANEA.
- Machado, C. A. (1998). *La cuestión agraria en Colombia a fines del milenio*. Bogotá: Ancora Editores.
- Max-Neef, M. (2017). *Economía herética. Treinta y cinco años a contracorriente*. Barcelona: Icaria Editorial.
- Melo J., O. (1988). *Historia de Antioquia*. Medellín: Suramericana de Seguros.
- Muñoz, C., y X. Pachón (1991). *La niñez en el siglo xx*. Bogotá: Planeta.
- Pérez, E. (2001). “Hacia una nueva visión de lo rural”, en N. Giarracca (comp.), *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* Buenos Aires: CLACSO. Colección Grupos de Trabajo de CLACSO. Grupo de Trabajo Desarrollo Rural, pp. 17-30.
- Pérez, E., M. A. Farah y H. Grammont (comps.) (2008). *La nueva ruralidad en América Latina. Avances teóricos y evidencias empíricas*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana/Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- PLANEA (2003). *El desarrollo local y regional para Antioquia. Propuesta Estratégica*. Medellín: PLANEA.
- Redondo, P. (2013). *Escuelas y pobreza, entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Paidós.
- Ríos-Osorio, E. (2018). “Infancia, entre subjetivación y sujetación. Una mirada desde la antropología histórico pedagógica”. *Revista Kénosis*, 6 (10), pp. 64-80.
- Ríos-Osorio, E. (2019). “Una mirada crítica a la Educación desde Auschwitz”, en A. Hincapié García, *Pedagogía, educación y ciencias sociales*. Medellín: Universidad San Buenaventura/MOVA.
- Ruiz O., C. A. (s/f). *Crónica de un pueblo en lucha, el oriente antioqueño*. Medellín: edición de autor.
- Sáenz Obregón, J., Ó. Saldarriaga y A. Ospina (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- San Agustín de Hipona (1922). *La ciudad de Dios*. Madrid: Librería De Perlado Paz.
- Save the Children Canada [SCC]/Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) (2009). *Colombia: Huellas del conflicto en la primera infancia*. Colombia: Revista Número Ediciones.

- Schluchter, W. (2011). “Ferdinand Tönnies: comunidad y sociedad”. *Signos Filosóficos*, 13 (26), pp. 43-62.
- Solari, A. (1971). *Sociología rural latinoamericana*. Buenos Aires: Paidós.
- Sorokin, P., C. Zimmerman y C. Galpin (1981). *Tendência na sociologia rural. Diferenças fundamentais entre o mundo rural e o urbano. Introducao critica a sociologia rural*. Sao Paulo: Hucitec.
- Sosenski, S., y E. Albarrán (2012). *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina: entre prácticas y representaciones*. México: UNAM-Instituto de Investigaciones Históricas.
- Sosenski, S., y M. Osorio Gumá (2012). “Memorias de infancia. La Revolución mexicana y los niños a través de dos autobiografías”, en S. Sosenski y E. Albarrán (2012), *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina: entre prácticas y representaciones*. México: UNAM-Instituto de Investigaciones Históricas, pp. 153-175.
- Tönnies, F. (1947/1887). *Comunidad y sociedad* (trad. R. Armengo). Buenos Aires: Losada.
- Varela, J. (1986). Aproximación genealógica a la moderna percepción social de los niños. *Revista de Educación*, 281, pp. 155-175.
- Verdad Abierta (2018). *Gobernación de Antioquia se alió con paramilitares: Tribunal Superior de Medellín*. Bogotá, febrero 7, disponible en <<https://verdadabierta.com/gobernacion-de-antioquia-se-alio-con-paramilitares-tribunal-superior-de-medellin/>>.
- Villamizar, D. (2017). *Las guerrillas en Colombia. Una historia desde los orígenes hasta los confines*. Bogotá: Debate.
- Volnovich, J. (1999). *El niño del “siglo del niño”*. Buenos Aires: Lumen.

Cátedras de paz en contextos de violencia en una Colombia en transición

Luz Dary Ruiz Botero
Ana María Maya Barrera

Las noches están preñadas y nadie conoce el día que nacerá
(E. MORÍN, 2011)

INTRODUCCIÓN

Este trabajo centra la mirada en la oportunidad de la *Cátedra de paz* en una Colombia en transición por “El acuerdo de paz para la finalización del conflicto armado y la construcción de una paz estable y duradera”; para ello, se analizan los contextos de violencia que persisten en el país y las iniciativas de construcción de paz como dos caras de la misma moneda.

La segunda parte del texto enfatiza en la educación para la paz desde las cátedras con sus lineamientos normativos y jurídicos, en especial con los contextos de oportunidad que se establecen al resignificar la paz en tanto construcción desde el cuerpo humano, los sentidos, los colores y la naturaleza misma. Este texto es producto de procesos investigativos que interrogan las iniciativas de paz en Medellín y formativos de desarrollar la *Cátedra de paz* en espacios universitarios.

ANTECEDENTES

La pregunta por la educación en la transformación de sujetos desde sus representaciones y prácticas sociales en contextos de violencia es bordeada en investigaciones de iniciativas de paz en Medellín entre 1980 y 2015 y en repertorios de acción desde la articulación social y comunitaria para la construcción de paz en Medellín entre 1990 y 2015, así como en los procesos formativos de las *Cátedras de paz* presencial y virtual que se desarrollan desde

el 2016 hasta la actualidad como materias electivas o flexibles en la Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia (Colmayor).

Ambos procesos forman parte de la *Cátedra de paz: Paz-Es*, que promueve el Grupo de Investigación Estudios en Desarrollo Local y Gestión Territorial de la Facultad de Ciencias Sociales de la Institución Universitaria, desde sus componente investigativos, formativos y de interacción en redes y colectivos, con el propósito de incidir en la cultura política de las nuevas generaciones (Ruiz, 2017).

Metodológicamente, la perspectiva crítica social ha sido el paradigma privilegiado por los estudios, así como la investigación cualitativa y la sistematización de experiencias son el enfoque y el método empleados en los ejercicios. La parte formativa se orienta desde la pedagogía crítica con la intención político-cultural del acto educativo, el reconocimiento de saberes previos para su problematización en pro de la comprensión y apropiación de contextos, y los compromisos con su transformación. Entre los autores que aportan en la fundamentación de la cátedra en lo pedagógico están: Ayuste, Flecha, López y Lleras (1994), Giroux (1990, 1992, 1993 y 2002), McLaren (1994, 1997 y 1998), Magendzo (1996), McLaren y Giroux (1997), Gramsci (1975) y Freire (1990).

De las reflexiones y debates en torno a ambos procesos formativos e investigativos, se construye este texto que pretende dar cuenta de los retos que tenemos como docentes en un país en transición como Colombia, donde persisten los contextos de violencia, aun con el acuerdo de paz, y donde las cátedras de paz pretenden ser una, de tantas otras estrategias, para construir un mejor país para todos-as, aunque no sabemos qué nacerá de la noche, como indica Morín (2011).

COLOMBIA EN TRANSICIÓN: ENTRE LOS CONTEXTOS DE VIOLENCIAS Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA PAZ

En Colombia, el pacto político denominado “Acuerdo para la terminación del conflicto armado y la construcción de una paz estable y duradera” evidencia polarizaciones y desencuentros en la sociedad en general, creando retos para el sistema educativo, asunto coincidente también, con otros momentos de la historia colombiana y el reclamo a la educación ante las crisis sociales y políticas (Cortes, 2015), siendo las *Cátedras de paz* una oportunidad importante en estos tiempos.

La comprensión de la violencia como contexto es todo un desafío analítico, como nos indica González (2006), por su relación con la configuración del territorio, su incidencia en la emergencia y articulación de actores sociales, y, finalmente, su impacto en la construcción del orden, en términos de soberanía. Ello implicaría preguntas sobre las violencias en la configuración de Colombia desde sus territorios geoestratégicos en América Latina y el mundo, su población heterogénea y su soberanía en disputa por intereses contradictorios en el mapa mundial.

Es este contexto de violencia, quizá, el que nos permita comprender por qué entre 1980 y 2005 la tasa colombiana de homicidios por cada 100 mil habitantes osciló entre 28.5 y 78 (Soares y Naritomi, 2010, citado en Centro Nacional de Memoria Histórica, 2017: 51), así como el hecho de que, en el marco del conflicto armado, se documenten 353,531 hechos (entre 1958 y el 15 de julio de 2018), entre víctimas fatales, desaparición, secuestro, violencia sexual, masacres, reclutamiento de menores de 18 años, víctimas de minas, entre otros, los cuales son atribuidos a 94,754 paramilitares, 35,683 integrantes de las guerrillas y 9,804 agentes del Estado, según el Observatorio de Memoria y Conflicto del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH, 2018).

En el texto “Medellín: memorias de una guerra urbana” (CNMH, 2017), se hace referencia al incremento progresivo del homicidio en ciudades como Medellín, capital de Antioquia, que se configura como la ciudad más violenta del mundo (tasa de homicidios por cien mil habitantes). En 1978, Medellín, con 40.6 casos, por primera vez superó la tasa nacional de 28.5; el número de homicidios en la ciudad se incrementó sustancialmente en 1976 (271), 1980 (828), 1983 (869), 1985 (1749) y 1988 (3,603), y creció ocho veces en 1991 (6,809), cuando uno de cada cuatro de los homicidios colombianos ocurrió en la ciudad, hasta 1996, cuando todavía había más de 4 mil y la tasa rebasaba los 200 por cada cien mil habitantes (CNMH, 2017).

En este entorno, la búsqueda de la paz, la defensa de la vida y el rechazo a las violencias constituyeron la motivación principal para la movilización social en la década de los años noventa del siglo pasado (Romero, 2004, citado por González, 2006), configurándose como las acciones colectivas más significativas del país para este momento, siendo Antioquia una subregión del país que se destaca por su activismo, como se referencia en la base de datos de Datapaz del CINEP (citado en Uribe y Correa, 2017), la cual registra 1,084 iniciativas en este territorio entre 1995 y 2015, que equivalen a 31.5 por ciento del total nacional, llegando en el 2004 a representar cerca de 40 por ciento de ese total y en el 2010 un poco más de 50 por ciento. Esta

región ha aportado al movimiento social por la paz como una convergencia heterogénea en defensa de esa vida digna y la solución negociada del conflicto armado.

Esa pervivencia simultánea de acciones de violencia y apuestas de paz pueden referenciarse en territorios del país en distintos momentos de su historia. Por ejemplo, para 1997, Jesús María Valle Jaramillo, presidente del Comité Permanente de Derechos Humanos y asesinado por sus denuncias, decía que, si antes se reconoció que el meridiano de la cultura pasaba por Antioquia, planteaba que ahora el meridiano de la violencia pasa por Antioquia, al exportar al país concepciones equivocadas de orden público y violencia (Álvarez, 2018). Pero, también, este departamento, para el 2016, juega un papel muy importante en la legitimación e implementación del último pacto político denominado “Acuerdos para la terminación del conflicto armado y la construcción de una paz estable y duradera”, como lo reconoce Francisco de Roux (2017), hoy presidente de la Comisión de la Verdad.

La Colombia en transición de la guerra a la paz, del conflicto armado a mayor democracia, de violación de derechos humanos a mejores garantías de vida digna para todos-as, como un país preñado por un acuerdo de paz, con posibilidades de transformaciones personales, institucionales y colectivas, así como con miedos y temores de múltiples colombianos-as a los cambios; con la dificultad de establecer acuerdos del país deseado y posible, crea una necesidad de articulación en ese futuro país que está naciendo y no es tan nítido, ni consensado para sus habitantes. Transición que se presenta en reclamos de la población ante la desinformación en el momento de la negociación en La Habana (2012-2016); por debates ante el contenido del acuerdo de paz firmado (Cartagena, 26 septiembre 2017); por polarización en los resultados del plebiscito (2 octubre 2017) como mecanismo para refrendar los acuerdos: con 6'424,385 votos por el *no* (50.23 por ciento), ante 6'363,989 votos por el *sí* (49.76 por ciento) y el consecuente ajuste al documento del acuerdo con su posterior firma (Bogotá, 24 de noviembre de 2016).

La implementación del Acuerdo de Paz, aun con el amplio respaldo internacional, se ha visto alterado por dinámicas socio-políticas y culturales de Colombia, como los tiempos requeridos para las reformas legislativas e institucionales que se comprometen, el papel del Congreso de la República en su aprobación, las confrontaciones entre partidos políticos, el cambio de presidencia de la República de Colombia a un año de iniciada la implementación (2018) y la emergencia en el cargo del partido opositor a la negociación política (Partido Centro Democrático), la necesidad de recursos

económicos para los procesos definidos, así como las voluntades políticas en las instituciones y la ciudadanía en general para respaldar el acuerdo, entre otros, que permiten perfilar la pregunta por la legitimidad de este pacto político y la necesidad de configurar sujetos colectivos que contribuyan a su defensa e implementación.

La responsabilidad del Estado colombiano en la seguridad de la ciudadanía entra en cuestión cuando nuevos grupos armados surgen en los territorios donde se desmovilizan las FARC-EP, cuando los avances en la sustitución voluntaria de cultivos de uso ilícito no corresponden a lo establecido y los procesos de legalización de tierras no logra definirse de forma clara desde la institucionalidad que lo desarrolla. También son de resaltar las violencias que, nuevamente, como en la década de los ochenta, se dirigen con fuerza a líderes sociales y a defensores de derechos humanos, que colocan en la mira de la justicia internacional a Colombia, así como el acceso a la justicia transicional y la seguridad de las víctimas, pues las modificaciones a la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP) pueden truncar su independencia y autonomía (Dulce, 2019).

De acuerdo con el programa Somos Defensores, entre 2017 y 2018 (septiembre) se registraron en el país 1,085 agresiones, como amenazas, asesinatos, atentados, detenciones arbitrarias, robos de información, desapariciones y casos de judicialización (Observatorio sobre el nivel de riesgo de líderes/as y Defensores/as de Antioquia, 2018), siendo los principales afectados líderes comunales, campesinos, indígenas, líderes de organizaciones que trabajan por la erradicación de cultivos, entre otros (Programa Somos Defensores, 2018). Lo anterior coincide con lo planteado por Michel Forst (2018), relator especial de las Naciones Unidas sobre la situación de los defensores y defensoras de derechos humanos, al señalar que el departamento de Antioquia, después del Cauca, es en el que se registran las más altas tasas de homicidios, siendo muchas de estas personas de base rural asesinadas por apoyar políticas del acuerdo de paz, como el Programa Integral de Sustitución de Cultivos Ilícitos.

En este contexto de polarización del país en torno a la justicia transicional, la politización de la paz desde partidos y liderazgos de mandatarios, así como la confrontación en las familias debido a las responsabilidades, las verdades, la justicia, la reconciliación y la reconstrucción del país desde su institucionalidad, legislaciones y ciudadanos-as siguen ameritando comprensiones y acciones contundentes en defensa de la vida digna, donde sin duda los procesos educativos tienen posibilidades.

Como señala Hernández (2009), al referir que la construcción de paz no sólo encuentra su origen en el Estado y en los procesos de negociación, en Colombia la paz también se construye en niveles de base social y en una dimensión de abajo hacia arriba; la sociedad civil por la paz y, específicamente, los pueblos, las comunidades, las mujeres, los jóvenes, las víctimas, quienes han padecido el mayor impacto de las violencias, representan actores muy relevantes para esta construcción, proceso en el que la educación es fundamental.

LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN ESTE CONTEXTO

Como plantea Amanda Cortes (2015), en diversos momentos de la historia de Colombia se recurre al sistema educativo para viabilizar la construcción social, en especial cuando hay crisis en el país y ausencia de proyecto ético ciudadano. Se suele incorporar a los currículos de las instituciones educativas nuevos contenidos desde cátedras específicas, por ejemplo, la cátedra cívica republicana en 1922, la cívica nacionalista en los años treinta (siglo xx), la Cátedra Bolivariana en 1952, la de comportamiento y salud en los años setenta, las cátedras Bolivarianas y de Mutis en los ochenta, la cátedra para la democracia, los derechos humanos y la paz en 1995 y, finalmente, la *Cátedra de paz* desde el 2014 (Cortes, 2015).

Aunque, en el ámbito internacional, es en 1995 cuando la UNESCO precisa la cátedra de educación para la paz con pautas y principios para la convivencia escolar menos violenta y la promoción de los derechos humanos, en Colombia la *Cátedra de paz* se define en la Ley 1732 del 2014 como obligatoria para todas las instituciones educativas del país, respetando los principios de la autonomía universitaria según programas académicos y modelo educativo para su implementación, con el objetivo de crear y consolidar espacios para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible, que contribuyan al bienestar general y al mejoramiento de la calidad de vida de la población.

Esta ley, que se reglamenta con el Decreto 1038 del 25 de mayo del 2015, se genera en un contexto de negociación política entre el gobierno nacional y las FARC-EP, donde se perfila un nuevo pacto político para el país y la necesidad de implicar la educación en la construcción de una Colombia en paz, desde el reconocimiento de la memoria histórica, los derechos humanos, la cultura y la educación para la paz, el desarrollo sostenible, la resolución

pacífica de conflictos, entre otros temas de interés para esta cátedra, según el Decreto.

Por su parte, la educación para la paz en la cátedra de Colmayor se orienta desde comprensiones de la resolución positiva de los conflictos (Casón, 2006; Jares, 1999 y Lederach, 2000), desde las vivencias de los derechos humanos y la democracia (Ceballos, 2013; Cerdas, 2015); en especial, desde los retos de estas iniciativas en tanto opciones ético-políticas de la humanidad. Se configura desde la iniciativa de Paz-Es con sus componentes investigativos, pedagógicos y de interacción y redes, pretendiendo procesos de aprendizaje desde el reconocimiento de contextos y la visibilización de voces ocultadas o negadas en la historia del país, en pro de su fortalecimiento como sujetos políticos críticos y de condiciones más democráticas de país.

Desde la *Cátedra de paz* del Colmayor, se apela a que la primera clase debe ser el pluralismo para desarrollar capacidades de convivencia entre personas diferentes entre sí y pertenecientes a comunidades morales diversas, como lo plantea Rita Segato (2015), lo cual constituye un reto en un país como Colombia, donde reiteradamente se recurre a deslegitimar, estigmatizar o eliminar al otro, al distinto, al opositor desde diversos mecanismos de control y dominación.

También Lederach (2007: 24) nos convoca a gestar en estos procesos elementos de la imaginación moral “como la capacidad de imaginar algo enraizado en los retos del mundo real, pero a la vez capaz de dar a luz aquello que todavía no existe”; es quizá allí donde la educación debe aportar en la construcción de paz, en potenciar la imaginación desde los pies en la tierra que orientan el corazón y la cabeza, desde la capacidad de ver en las sombras y dar a luz esos sentidos de vida digna que requerimos como sociedad.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Aunque Colombia ha oscilado entre las violencias y las iniciativas de paz en sus territorios, la década de los noventa del siglo pasado es emblemática en esta paradoja por la magnitud de la confrontación armada y las víctimas generadas en el conflicto armado, así como por la emergencia y fortalecimiento de múltiples colectivos y sujetos que trabajan por la paz, ya asumido como derecho en la nueva Constitución política de 1991. De ahí que, a nivel mundial, Colombia sea reconocida como uno de los países más violentos, pero también como una posibilidad de mayor democracia ante la salida po-

lítica negociada del conflicto armado con la guerrilla más antigua de Latinoamérica.

Colombia y sus múltiples contextos de transición han posibilitado escenarios de discusión y transformación que han implicado luchas sociales por construir múltiples historias por cambiar, conocer y marcar. El conflicto interno, las múltiples expresiones de violencia, la economía y lo político han generado una crisis social marcada por la desesperanza y un país dividido entre seguir reproduciendo el eco del sistema (la misma historia de 200 años) y las “ganas” de escribir un mejor país para todos. El contexto, entonces, en los últimos años (2016-2019) nos plantea una transición difusa, nebulosa y compleja que requiere lograrse desde múltiples voluntades institucionales y personales en la sociedad colombiana.

Dicho escenario sigue dejando abierta la pregunta por la educación para la transformación de sujetos, a partir de sus representaciones y prácticas sociales en contextos de violencia. La *Cátedra de Paz* ha posibilitado poner desde la voz de estudiantes de educación superior múltiples reflexiones de las paz es como construcción de escenarios y reconocimiento de sentidos de vida, donde se posibilitan espacios de conversación y escucha, diálogo, descubrimiento, desaprendizaje y reconocimiento del otro desde lo cotidiano, conectando el contexto de cientos de voces de las historias colombianas, viviendo un país común y acercando realidades cercanas y lejanas.

Lo particular y lo colectivo han permitido evidenciar espacios de formación donde los universitarios tienen una posibilidad y oportunidad de re-conocer y comprender las historias y vivencias de la guerra de nuestro país desde lo simple, lo cotidiano, sus amigos, familiares, vecinos y sus mismos compañeros de clases, dejando abierto el camino a pensar-nos un futuro compartido donde se gesten y materialicen mejores condiciones de vida.

Brindar elementos y contenidos de comprensión a la paz durante las *Cátedras de paz* del Colmayor ha suscitado espacios de diálogo en los que se pretende dar contenido a la paz. Para ello se pasa por el cuerpo humano y se reactivan los sentidos (olfato, vista, gusto, tacto), dándole forma a lo cotidiano; también se relaciona la paz con la naturaleza desde los elementos que la integran (el agua, la tierra, el fuego, el aire y el éter); las asociaciones a los colores que significan paz, así como la asociación que se hace con pájaros, flores, mar, montañas, café, lluvia, entre otros, nos indican pistas de esta vinculación. De ahí que la apuesta pedagógica se plasma en la fórmula: Paz = Vida = Naturaleza = Elementos (Ruiz, 2018), y con ello la pretensión de

retomar la naturaleza y la vida en ella desde sus múltiples facetas para establecer los retos y dotar de sentido la construcción de la paz.

CONCLUSIONES

Cátedras de paz, en contextos de violencia en una Colombia en transición, alude a pensar un proceso formativo donde los escenarios de paz-es impliquen la construcción de memorias y las transformaciones personales, institucionales y sociales, quizá en el horizonte que define Quijano (2014: 741) de: “El camino de devolver la honra a todo lo que esa cultura de la dominación deshonra; de otorgar libertad a lo que nos obligan a esconder en laberintos de la subjetividad; de dejar de ser lo que nunca hemos sido, que no seremos y que no tenemos que ser”.

He ahí un gran reto. De allí que los saberes para la paz desde lo crítico han posibilitado compartir desde la vivencia propia y familiar, escuchar al otro (cercano o no) y actuar colectivamente desde escenarios cotidianos para compartir un país en paz-es, diversas, complejas y retadoras.

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ, V. (2018). “El legado de Jesús María Valle sigue vivo tras 20 años de su asesinato”. *El Colombiano*, 27 febrero, disponible en <http://www.elcolombiano.com/antioquia/jesus-maria-valle-20-anos-de-su-asesinato-EY8265060>>.
- AYUSTE, A., J. R. Flecha García, F. López Palma y J. Lleras Górriz (1994). *Planteamientos de la pedagogía crítica: comunicar y transformar*. España: Graó. Colección Biblioteca de Aula.
- CASCÓN, F. (2006). “Educar para la paz y el conflicto”, en S. Ribotta, *Educación en derechos humanos: la asignatura pendiente*. España: Dykinson, pp. 1000-1047.
- CEBALLOS, P. (2013). “Educación para la paz y la democracia”. *Ra-Ximhai*, 9 (1), pp. 35-48.
- CENTRO Nacional de Memoria Histórica (CNMH). Observatorio de Memoria y Conflicto (2018). *Contando la guerra en Colombia. Bases de Datos*. Bogotá, disponible en <<http://centrodememoriahistorica.gov.co/observatorio/>>.
- CENTRO Nacional de Memoria Histórica (2017). *Medellín: memorias de una guerra urbana*. Bogotá: CNMH/Corporación Región/Ministerio del Interior/Alcaldía de Medellín/Universidad EAFIT/Universidad de Antioquia.

- CERDAS, E. (2015). “Desafíos de la educación para la paz hacia la construcción de una cultura de paz”. *Educare*, 19, pp. 135-154.
- CORTES Salgado, A. (2015). *La cátedra de la paz, ¿más de lo mismo o una auténtica oportunidad?* Ponencia presentada en la Prebional Educación y Paz del Colectivo de Educación para la Paz. Bogotá, D.C. Panel: Educación y cultura de paz: desafíos y limitaciones.
- DE ROUX, F. (2017). “El acuerdo de paz lo protege todo el mundo, menos los colombianos”, de Roux, en *El País.com*. julio, disponible en <<https://www.elpais.com.co/proceso-de-paz/el-acuerdo-de-paz-lo-protege-todo-el-mundo-menos-los-colombianos-de-roux.html>>.
- DULCE Romero, L. (2019). “Visita de la Comisión Internacional de Juristas. Colombia, ¿en la mira de la justicia internacional?”. *El Espectador*, 2 febrero, disponible en <<https://colombia2020.elespectador.com/jep/colombia-en-la-mira-de-la-justicia-internacional>>.
- FREIRE, P. (1990). *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Madrid: Paidós.
- FORST, M. (2018). *Declaración de fin de misión*. El relator especial de las Naciones Unidas sobre la situación de defensores y defensoras de derechos humanos. Visita a Colombia, 20 de noviembre al 3 de diciembre de 2018.
- GRAMSCI, A. (1975). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. México: Juan Pablos.
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- GIROUX, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI Editores.
- GIROUX, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- GIROUX, H. (2002). “Pedagogía pública y política en resistencia: notas para una pedagogía crítica en la lucha educativa”. *Opciones Pedagógicas*, 25, pp. 44-58.
- GONZÁLEZ Gil, A. (2006). “Acción colectiva en contextos de conflictividad violenta: Una propuesta para su interpretación”. *Estudios Políticos*, pp. 9-60.
- HERNÁNDEZ Delgado, E. (2009). “Paces desde abajo en Colombia”. *Reflexión Política*, 11, (22), pp. 176-186.
- JARES, X. (1999). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Popular.
- LEDERACH, J. P. (2000). *Educación para la paz. El abecé de los conflictos*. Madrid: Catarata.
- LEDERACH, J. P. (2007). *La imaginación moral. El arte y el alma de la construcción de paz*. Bilbao: Red Gernika/Gernika Gogoratus.
- MAGENDZO, A. (1996). *Currículo, educación para la democracia en la modernidad*. Bogotá: Instituto para la Democracia Luis Carlos Galán.
- MCLAREN, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y producción del deseo*. Buenos Aires: Rei IDEAS.
- MCLAREN, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós.

- McLAREN, P. (1998). *Pedagogía, identidad y poder: los educadores frente la multiculturalidad*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- McLAREN, P. y H. Giroux (1997). “La pedagogía radical como política cultural: más allá del discurso de la crítica y el antiutopismo”, en P. McLaren, *Pedagogía crítica y cultura depredadora, políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós, pp. 47-77.
- MORÍN, E. (2011). “Las noches están preñadas y nadie conoce el día en que nacerá”. *Le Monde*, 9 de enero, París. Traducción al español: C. Vidales, enero 21 de 2011, Estocolmo.
- OBSERVATORIO sobre el Nivel de Riesgo a Labor de Líderes/as y Defensores/as de Antioquia, Sumapaz, y la Corporación Jurídica Libertad (2018). “En el posacuerdo continúan las agresiones contra los y las Defensores de Derechos Humanos en Colombia (2017-2018) Caso Antioquia”. *Por la Democracia y la paz*, 21. Medellín: Instituto Popular de Capacitación.
- PROGRAMA Somos Defensores (2018). *Más allá de las cifras segunda parte. Comunicación*. Bogotá D.C., 25 de septiembre, disponible en <<https://somosdefensores.org/2018/09/24/mas-alla-de-las-cifras-segunda-parte/>>.
- QUIJANO, A. (2014). “Estética de la utopía”, en A. Quijano, *Cuestiones y horizontes. De la dependencia histórico estructural a la colonialidad descolonialidad del poder* (Antología esencial. Selección y prólogo de Danilo A. Climaco). Buenos Aires: CLACSO, pp. 733-741
- RUIZ Botero, L. D. (2017). “Cátedra de paz en universidad”. *Magisterio, Educación y Pedagogía*, 81, septiembre. disponible en <<https://www.magisterio.com.co/articulo/catedra-de-paz-en-la-universidad>>.
- RUIZ Botero, L. D. (2018). “Sentidos en procesos de enseñanza-aprendizajes para la construcción de la paz en Colombia desde la educación superior pública”, en *¡Paz ambiental! La sostenibilidad del planeta exige una nueva revolución del antropocentrismo al ecocentrismo*. Relecturas 41. Medellín: Instituto Popular de Capacitación, pp. 49-80.
- SEGATO, R. (2015). “Brechas descoloniales para una universidad nuestroamericana”, en Z. Palermo (comp.), *Des/colonizar la universidad. El desprendimiento*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo.
- URIBE López, M., y V. Correa Barrera (2017). “Experiencias de Paz en Antioquia 1995-2015”. Trabajo preparado para su presentación en el 9º Congreso Latinoamericano de Ciencia Política, organizado por la Asociación Latinoamericana de Ciencia Política (ALACIP). Montevideo, 26 al 28 de julio, disponible en <<http://www.congresoalacip2017.org/archivo/downloadpublic2?q=YToyOntzOjY6InBhcmFtcyI7czo0NToiYToxOntzOjEwOiJJRF9BUiFVSzZPI-jtzOjQ6IjI5MzEiO30iO3M6MT0iaCI7czo0MjoiNzYyYzc2OGQyNzQ-0MWZmZDY2NjFIMGI2NzFjMjczOTU0iO30%3D>>.

El antimilitarismo: una construcción juvenil de no violencia para la cultura de paz en Medellín, Colombia

Cindy Lorena Pineda Rúa¹

INTRODUCCIÓN

La “Campaña Sin Discreción: contra la militarización de la vida y los territorios” es una iniciativa que se desarrolla en Medellín, Colombia, desde el año 2013, con el fin de generar resistencias frente a los elementos que afectan la cultura para la paz en la ciudad, tales como el abuso de la autoridad frente a la población civil por parte de las fuerzas militares y la presencia de grupos armados ilegales en los territorios de la ciudad y su intervención en la vida de las comunidades. Se presenta como una alternativa para movilizar a los jóvenes a la construcción de la cultura de paz, promoviendo valores para fortalecer el escenario de la paz a través de la construcción no militarizada de la vida y los territorios. En este sentido, la unión de fuerzas en contra de elementos sociales relacionados con dinámicas bélicas, como lo es el reclutamiento forzado, las ejecuciones extrajudiciales o crímenes de Estado, la *limpieza social* y la presencia de militares en el sector rural y urbano, han formado parte de los principales objetivos de esta iniciativa.

Los movimientos antimilitaristas tienen su origen en el ciclo de movilización y protestas en la década de los años sesenta del siglo pasado en Estados Unidos y Europa. Entre los principales protagonistas de estos movimientos

¹ El trabajo se realiza a partir del proyecto investigativo PAZRED: *Tejidos colectivos derivados de la memoria en el Occidente de Antioquia*, por la Institución Universitaria Colegio Mayor De Antioquia de Medellín, Colombia. Es financiado por Colciencias Convocatoria 804 de 2018. Se vincula en coautoría con la docente Luz Andrea Suárez Álvarez de la Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, para la construcción del presente.

se encuentran los movimientos pacifistas cuyos discursos nacen de la mano de movimientos estudiantiles-juveniles. De acuerdo con Bergantiños e Ibarra (2007), son producto de ciudadanos-estudiantes, generalmente de clase media, que no han tenido que ir a la guerra, dado sus posibilidades de vida diferentes para acceder a la educación y a otros medios de vida social, cultural, económica y política.

Este movimiento, en el contexto de Colombia, a partir de la década de los noventa del siglo XX, evidencia la creación de una nueva cultura política, interesada en fomentar la resistencia y el cambio social (Herrera, Pinilla e Infante, 2001). A esto se suma que las generaciones más jóvenes se han interesado en los escenarios políticos, con miras a incidir en espacios sociales de participación, como asambleas, encuentros juveniles y otros que les permiten construir nuevos discursos y paradigmas frente al servicio militar, desde una nueva significación de la cultura de paz.

Así, los jóvenes en Colombia han dado origen a movimientos de no violencia y objeción de conciencia, principalmente como respuesta al conflicto armado que se vive en el país. Esta posición, de acuerdo con Restrepo (2007: 89), es fundamental, ya que hace un reconocimiento “a la violencia, no como un asunto ajeno a la sociedad civil y propio de los protagonistas armados, sino endógeno a la misma, pues es ella la que produce el cuerpo especializado en aplicar violencia y en esa medida es militarista”.

Como manifestación de la no violencia y como aporte a la construcción de cultura de paz en el país, las nuevas generaciones juveniles se han organizado en colectivos para defender y reclamar sus libertades y derechos como ciudadanos, incluyendo como factor movilizador la objeción de conciencia para prestar el servicio militar; con esto, en el ámbito internacional, se establece un nuevo paradigma frente a la negación de cualquier acción violenta y bélica tanto del Estado como de la sociedad civil, dando lugar a una revolución pacifista, naciente de la crítica constante y de las reuniones colectivas de jóvenes (hombres y mujeres) que de cierta manera han sufrido la violencia. Esta forma de pensar implicó que se instauraran constructos léxico-semánticos, terminologías y un nuevo sentido a términos convencionalizados, como la paz y la cultura de la paz.

Desde los jóvenes objetores de conciencia, la guerra tiene dos consecuencias contradictorias. En primer lugar, el conflicto armado irregular ha sido un factor político relevante para la objeción de conciencia en el ámbito institucional como un impedimento legítimo para no presentar el servicio militar. De esta manera, otorgar el servicio militar implica una democracia

constitucional, por un lado y, por el otro, prebendas políticas al enemigo, en la medida en que está fuera de la comunidad política (Parra, 2007).

METODOLOGÍA

La investigación estuvo orientada por el interaccionismo simbólico como perspectiva metodológica de la investigación cualitativa; en ésta, “el significado de una conducta se forma en la interacción social” (Blumer, 1982: 2); enfatiza la construcción de significados y la capacidad de interpretación de los seres humanos, partiendo de la premisa de que la interacción social ocurre primero y genera elementos de autoconsciencia y capacidad para reflexionar (Blumer, 1982).

Participantes

Los participantes del estudio fueron activistas del Movimiento Juvenil Antimilitarista, concretamente de la “Campana Sin Discreción: contra la militarización de la vida y los territorios”. Algunos jóvenes integraron las filas del Ejército Nacional de Colombia y otros hoy son activistas y objetores de conciencia, además de ser estudiantes de programas sociales o artísticos en el territorio colombiano. Todos ellos fueron incorporados mediante la técnica de “bola de nieve” (Creswell, 2005), lo que permitió ubicar a personas con características similares.

Técnica e instrumento

Se empleó la entrevista semiestructurada a partir de un guion que recoge los temas que se abordan durante la conversación; ésta posibilita al investigador plantear las preguntas que considere pertinentes, en el orden que más le convenga (Corbetta, 2003).

Se realizaron entrevistas individuales con una duración aproximada de 90 minutos cada una, para lo cual se utilizaron tópicos y preguntas clave que permitieron conversar sobre temas relacionados con el problema de investigación.

Se empleó, además, la revisión documental que sirvió para extraer nociones importantes sobre la Campaña en relación con su historia, contexto de emergencia, programaciones y agendas de movilización ciudadana; posteriormente, esta información fue condensada en una matriz denominada de contexto (Castillo, 2005).

Se revisaron textos de la Campaña, tales como actas de reuniones, relatorías, documentos estratégicos y pedagógicos, volantes y boletines que han circulado de la misma, para reconstruir su contexto, así como para conocer intereses y motivaciones de los jóvenes para movilizar a otros y otras, además de movilizarse ellos mismos como colectivo.

Análisis de la información

La información obtenida fue sistematizada por categorías conceptuales relacionadas con la cultura de paz, el antimilitarismo y la educación para la paz; posteriormente, fue sometida a procesos de codificación, categorización y condensación propios de los procedimientos cualitativos, a partir de lo cual emergieron dos categorías que responden a la temática planteada: la no violencia a favor de la cultura de paz y el antimilitarismo: manifestación de la cultura de paz en jóvenes participantes de la Campaña Sin Discreción.

RESULTADOS

En las narrativas se configuran dos repertorios interpretativos que vinculan los significados de la cultura de paz desde los jóvenes que forman parte de la Campaña y la subjetivación de esta en relación con el antimilitarismo y la objeción de conciencia, como manifestación de emancipación social y política de una nueva generación de jóvenes en Colombia, concretamente en Medellín.

PROCESOS PEDAGÓGICOS COMO ESTRATEGIA PARA CONSTRUIR LA CULTURA DE PAZ

Las interacciones colectivas de estos jóvenes han permitido no sólo en el marco de la ciudad, sino también en el orden nacional, generar movilizaciones y

alianzas a favor de la cultura de paz, materializada y significada en la educación para la paz, con actividades artísticas, movilizaciones, pegatones y otras que para ellos forman parte de una escuela popular sin necesidad de estar bajo lineamientos educativos formales; así lo expresa uno de los participantes: “Entonces estaba el aspecto formativo, ¿por qué?, porque se reconoció que, si bien la Campaña era una posibilidad de reivindicar el antimilitarismo, no se reconocía, a pesar de que la mayoría de los procesos juveniles habitan territorios altamente militarizados; entonces, es una ironía que se pensara como un asunto pedagógico” (Sebastián, entrevista 26 de abril de 2018).

Los jóvenes le dan significado al asunto formativo-pedagógico como una herramienta a favor de la paz y como un espacio de emancipación juvenil, para reivindicar las libertades, los derechos humanos y los valores en una cultura de acciones bélicas obligatorias, como lo es la prestación del servicio militar o la pertenencia a los grupos ilegales, que les permite resignificar su rol social y político en el país, la ciudad, el barrio y, porque no, en el mundo:

Ahí hay algo de la reflexión... El asunto de la movilización; como empezamos ya de alguna manera a accionar alrededor de esa militarización que pasa en los territorios desde un aspecto comunicativo, también fue otro de los ejes que apareció en la Campaña, que era cómo empezamos a plasmar esa militarización que nos pasa por el cuerpo, que pasa por el territorio; entonces ahí empezaron a salir *stikers*, cartillas y cosas muy prácticas, plegables; hay como un manual para parar batidas y eso es un *cosito así chiquitico* que usted lo abre y es un papelote gigantesco, mas todo muy ligado a lo pedagógico, con la movilización y el accionar para que la gente la reflexione (Sebastián, entrevista 26 de abril de 2018).

Su apuesta por la educación para la cultura de paz ha hecho que estos jóvenes piensen al individuo y sus particularidades como un agente potencial para el colectivo, como un nuevo sujeto con posibilidades de construcción y deconstrucción de todos los aprendizajes impuestos socialmente como válidos. Colectivamente, construyen otro paradigma del ser joven, de la paz, de la educación y sus diversas formas de aprender, mediante símbolos y códigos que pasan por el cuerpo, por el colectivo, para comprender esta nueva construcción de significado de la cultura de paz:

Lo pedagógico está en un acompañamiento primero individualizado, personalizado si se quiere; la organización busca dentro de esos espacios de encuentro

con niñas, niños, jóvenes hombres y mujeres, caracterizar al sujeto que llega, lograr leer qué tipo de relaciones, qué tipo de códigos, qué tipo de dinámicas trae consigo, entendiendo que cada uno y cada una es un círculo y tiene una construcción de historias y vivencias particulares, y que es una construcción colectiva para traerse en unas traducciones de contextos adversos si se quiere (Mauricio, entrevista 9 de abril de 2018).

Otro integrante narra cómo estos escenarios populares de educación toman lugar en la reflexión y la comprensión de la cultura de paz y de la dignidad humana de los otros y otras según sus singularidades, promoviendo autorreconocimiento, inclusión social y apropiación del territorio, este último no sólo como espacio físico de encuentro, sino como un espacio que merece ser pensado y activado hacia el cambio político y social de las nuevas generaciones:

La Campaña combina discursos, prácticas, contenidos, teorías, acciones, metodologías y pedagogías en relación con los feminismos. Y de igual manera, desde la estrategia de pedagogías, se viene trabajando el deconstruir los imaginarios de violencia con poblaciones infantiles y juveniles para recogerlos en toda una síntesis de lo que es la estrategia, y en ese sentido la Campaña logra condensar estas dos acciones, y, más allá, también pone en juego el tema de lo territorial, cierto, y pone también en diálogo la estrategia de la construcción y apropiación del territorio (Mauricio, entrevista 9 de abril de 2018).

Parfraseando a López (2004), la estrategia formativa de la Campaña escala la violencia cultural en tanto tiene como apuesta la educación y la socialización de los sujetos mediante el uso de símbolos, el lenguaje, el arte, la ideología, como aspectos clave por superar para construir la cultura de paz deseada.

Por ello, la no violencia y la educación para la paz en pro de una cultura de paz (derechos humanos, solidaridad, equidad, derecho a la paz) denuncia de manera directa la cultura guerrerrista y violenta que durante años ha estado presente en ciudades, escuelas, familia y otros espacios de relacionamiento humano, emancipando a jóvenes que por diversas razones de vida han legitimado la fuerza y la violencia como únicas formas de habitar y defender las ideas.

Así pues, la cultura de paz y la no violencia, como lo menciona López y Viana (2016: 142): “exige pasar de un modelo de educación institucionalizada a un modelo de sociedad educativa. Los objetivos que la educación y el propio proceso educativo requieren a la sociedad y a la propia cultura

de paz son de tal complejidad que ninguna institución educativa podría ser suficiente para realizar aisladamente esta tarea”.

En estos procesos sociales educativos se manifiestan los jóvenes con una posición importante: joven antimilitarista, como un acto de subjetivación y emancipación, logrado desde el reconocimiento de sujetos políticos y la construcción de la cultura de paz, motivando con ello la participación juvenil en escenarios democráticamente posibles, como la puesta en marcha de la Campaña, la incidencia política en el Concejo de Medellín para debatir y poner en la mesa la ilegalidad de las batidas llevadas a cabo por el Ejército Nacional de Colombia, reconociendo la importancia y el significado del colectivo como espacio para tejer redes de sentido, significándose la cultura de paz como una posibilidad de reunión, reflexión, aprendizaje y movilización social que les otorga legitimidad social y política.

IDENTIDAD ANTIMILITARISTA PARA CONSTRUIR CULTURA DE PAZ

El antimilitarismo como una opción de no violencia ha sido, sin duda, la mejor salida que los jóvenes de la Campaña han encontrado a la violencia y al conflicto que está presente en cada uno de sus contextos, lo que los ha llevado a seguir rompiendo el silencio y la indiferencia de algunos sectores de la sociedad, con estrategias como: “la empapelada o la pegatón que hicieron por la zona nororiental; que hicieron pues varias piezas audiovisuales, donde estuvieron pues como pegadores, quienes compartían su visión de la militarización de los territorios y como una forma también de romper las barreras invisibles” (Juan, entrevista 26 de marzo de 2018).

Esa vinculación por afinidades para realizar este tipo de acciones ha llevado a que los jóvenes otorguen sentido a cada uno de los espacios formales e informales que se tienen para el encuentro, la reflexión y la lúdica, en donde la educación se ha dado como un asunto natural, inherente al grupo humano, donde todos y todas están llamados a ser guías de nuevas formas de pensar, ser y sentir; de allí que la Campaña sea un punto de partida y llegada para el cambio de paradigma respecto a asuntos de obligatoriedad y detención arbitraria por todo grupo que ejerza la violencia o el uso de artefactos bélicos para la defensa.

Lo cuenta un integrante de la Campaña, quien, tras haber sido fruto de un proceso de educación para la cultura de paz, tiempo más tarde se integró a las filas del Ejército Nacional: “Conmigo fue un proceso difícil cuando nos

iban a entregar el fusil; yo no quería recibir el fusil; desde que yo me presenté al inicio del ejército había muchas resistencias... ¿cómo se estaba naturalizando la ideología militar, la presencia del camuflado, la fuerza, cierto, desde el arma dentro del territorio?” (Mauricio, entrevista 9 de abril de 2018).

Esta experiencia ejemplifica lo que la Campaña significa para estos jóvenes en términos de la construcción de la cultura de paz, en el rechazo de portar un arma, un camuflado e, incluso, en la reproducción machista de conductas, con las que muchos de ellos no están de acuerdo; esto ha hecho que la objeción de conciencia emerja como otra manifestación política para la cultura de paz, derivada de un ejercicio de acompañamiento y reflexión colectiva, con lo que los jóvenes han logrado incidir en las agendas políticas, con experiencias de otras formas democráticas para construir ciudadanía.

La Campaña para mí es una utopía antimilitarista que más que utopía se ha podido pragmatizar, se ha podido materializar poco a poco, en lo subjetivo, en lo personal, en lo que es el Kanábico,² en lo que soy como sujeto; es la posibilidad de poner en práctica y en deconstrucción y reflexiones como antimilitarista radical, como un hombre que decidió desertar de la guerra y del patriarcado como una cultura de subordinación de las mujeres y también de los hombres a favor de otros hombres blancos y potentados (hombre, entrevista 13 de marzo de 2018).

Así pues, para los jóvenes, estar en la Campaña ha significado la aceptación de las diferencias entre ideas, personas, la eliminación de fronteras y lenguajes militarizados, entre otros logros para legitimar la cultura de paz tanto colectiva como individualmente, en tanto les permite darse cuenta de cuán importante es lo que hacen y promueven en las nuevas generaciones: “En ese sentido, entonces, cuando uno logra pensarse cómo esto ha pasado, se da uno cuenta de que la Campaña ha sido un espacio que le permite a uno ver más allá de los efectos de la violencia tradicional que nos han mostrado” (Kanábico, entrevista 13 de marzo de 2018).

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Para comprender la construcción de significados que los jóvenes manifiestan derivados de sus códigos, estrategias y acciones colectivas, se recurre al inte-

² Seudónimo de un joven, integrante de la Red Antimilitarista de la ciudad de Medellín.

raccionismo simbólico (Blumer, 1996), cuya corriente plantea que dichos significados se erigen por medio de la interacción en el colectivo antimilitarista con la Campaña sin Discreción, con acciones culturales, pedagógicas y políticas para generar nuevas formas y códigos que les permitan a los jóvenes la comprensión del mundo actual en relación con la militarización, el patriarcado y el neoliberalismo, y que al mismo tiempo les suponen una apuesta por el cambio de paradigma social y político desde acciones educativas para la construcción de una cultura de paz; tal como lo expresa un integrante de la Campaña: “el neoliberalismo, la militarización, el patriarcado nos están afectando, pero donde estamos nos afecta de forma diferente, pero miremos en que nos estamos juntando para poder avanzar, porque yo siempre he sentido que es lo que más... esa raíz, esa radicalidad es lo que a veces no deja” (Sari, entrevista 24 de abril de 2018).

Se hace urgente, por parte de los jóvenes de la Campaña, comenzar a significar y significarse en un mundo de conflicto, para construir la cultura de paz en cada uno de sus escenarios cotidianos, cambiando formas de expresión, desmilitarizando el lenguaje.

CONCLUSIONES

Cuando se plantea la no violencia a favor de la cultura de paz, se trata de encontrar la relación entre la negación de todo tipo de violencia y la creación de escenarios donde la idea de enemigo u opositor desaparecen (Restrepo, 2007); por el contrario, se crean espacios que permiten la deconstrucción del ser y el saber en los escenarios cotidianos de las personas; es decir, bajo una apuesta de educación social que vincule a todos los sectores de la sociedad.

Por ello, el reconocimiento de las diversas acciones de la Campaña, la actuación de los jóvenes en los escenarios políticos y cotidianos y sus intenciones, develan que, antes que apoyar la violencia o el conflicto, estos mismos están encontrando escenarios con oportunidades para la incidencia y la participación política, además de apostar a la transformación del paradigma del ser joven en una ciudad y un país con años de conflicto y acciones bélicas, tanto por las fuerzas militares del Estado como por la insurgencia. Así, la fuerza del proyecto radica en la posibilidad de propiciar cambios y nuevas construcciones socioculturales y políticas a favor de la cultura de paz, los derechos humanos, los valores y la educación para la paz.

Así, para los jóvenes, la cultura de paz toma significado en tanto pueden replicarla y movilizarse con ella, pues, más allá de una mera ideología, la asumen como un compromiso ético-político que implica la incidencia y la emancipación de otros sectores de la sociedad.

De allí que el antimilitarismo como una manifestación de la cultura de paz se convierta en un acto de emancipación juvenil y, con ello, en el camino a la emergencia de una nueva forma de pensar y asumir la obligatoriedad militar, desde la nueva figura de objeción de conciencia como aporte a la educación para la cultura de paz.

REFERENCIAS

- BERGANTIÑOS Franco, N., y P. Ibarra Guell (2007). “Eco- pacifismo y antimilitarismo. Nuevos movimientos sociales y jóvenes en el movimiento alterglobalizador. Jóvenes, globalización y movimientos altermundistas”. *Revista de Estudios de Juventud*, pp. 113-127.
- BLUMER, H. G. (1966). “Sociological implications of the thought of George Herbert Mead”. *American Journal of Sociology*, 71 (5), pp. 535-544.
- CASTILLO L. (2005). “Análisis documental”. *Biblioteconomía*. Segundo cuatrimestre. Curso 2004-2005. Tema 5. Universitat de Valencia, disponible en <<https://www.uv.es/macass/T5.pdf>>.
- CORBETTA P. (2003). “Capítulo 10: La entrevista cualitativa”, en P. Corbetta, *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill, pp. 343-361, disponible en <https://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/t.3_corbetta_metodologia_y_tecnicas_3ra_parte_cap.10.pdf>.
- CRESWELL, J. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River: Pearson Education.
- HERRERA, M. C., A. Pinilla Díaz y R. Infante Acevedo (2001). “Conflicto educativo y cultura política en Colombia”. *Nómadas*, octubre, 15, pp. 40-49, disponible en <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105117927004>>.
- LÓPEZ Francés, I., y M. Viana Orta (2016). “Derecho a una cultura de paz”. *Marilia*, enero-junio, 17(1), pp. 133-144.
- LÓPEZ Martínez, M. (2004). “No violencia para generar cambios sociales”. *POLIS, Revista Latinoamericana*, disponible en <<https://journals.openedition.org/polis/7326>>, consultada el 1 de mayo de 2019.
- RESTREPO Parra, A. (2007). “Jóvenes y antimilitarismo: Medellín, un caso”. *Estudios Políticos*, julio-diciembre, pp. 89-110, disponible en <<http://www.redalyc.org/pdf/164/16429059006.pdf>>.

Oleadas neoliberales y educación pública en el nuevo milenio en Argentina: del *giro territorial* a la (re)valorización áulica y de existencias *otras*

José A. Tranier

José Goity

El presente artículo intentará abordar críticamente los procesos sociales, históricos y fundamentalmente políticos que posibilitaron el surgimiento “espontáneo” de una pedagogía “de a pie”; esto es, una pedagogía *territorial, situada y comunitaria* con efectos *descoloniales* como instrumento ético de acción social que permitió a una sociedad comenzar a reconfigurar sus propias prácticas, expandir (*y ensayar*) formas *otras* de solidarización colectiva y de reconocimiento del otro en contextos de opresión. Como punto de partida, se toma como objeto de análisis la primera gran crisis neoliberal que estalló en Argentina en el 2001, tras más de una década de extensión regional, y a la cual denominaremos como *primera oleada*.¹ *Uno de nuestros principales propósitos será intentar establecer una suerte de diálogo histórico-político entre los registros y reconfiguraciones pedagógicas vinculadas a esta primera ola, con el actual “reavivamiento” neoliberal que designaremos como segunda ola neoliberal, comprendida como racionalidad de gobierno centrada más en ratificar los poderes —y voluntad— del mercado que en la búsqueda de la afirmación de la vida. Se busca interrogar acerca del lugar de la escuela pública (así también como de la función de “la cosa pública” en estos avatares de la historia presente) y hacer referencia, a su vez, a las formas de subjetivación crítica que pueden favorecerse a partir de las prácticas pedagógicas otras como lentes para re-habitar el mundo.*

¹ Por “primera oleada y segunda oleada” neoliberal en el contexto del nuevo milenio, se hace referencia a una categoría teórico-simbólica en clave descolonial: las “olas” a las cuales aludimos, (re)presentan una suerte de *continuum* histórico de la génesis en el umbral de la Modernidad que irrumpen con aquellas olas y desembarcos con la conquista e invasión de América.

INTRODUCCIÓN

El carácter común de la experiencia humana, señalado, articulado y aclarado por el acto de narrar en todas sus formas, es su carácter temporal. Todo lo que se cuenta sucede en el tiempo, arraiga en el mismo, se desarrolla temporalmente; y lo que se desarrolla en el tiempo puede narrarse.

(PAUL RICOUER, 1997: 480).

Toda política cultural debería al menos hacerse la siguiente pregunta: ¿el derecho a la preservación de la propia cultura no es acaso toda la cuestión del derecho a la identidad como afirmación de la propia vida? Perder la propia cultura, la propia lengua, la propia memoria histórica ¿no sería como un suicidio colectivo?

(ENRIQUE DUSSEL, 2009: 237).

Quisiera comenzar el presente escrito compartiendo la siguiente afirmación: que en términos históricos y políticos, la inédita crisis del 2001 con la cual comenzamos el nuevo milenio en Argentina significó, por un lado, la puerta de salida *regional* de un neoliberalismo tan brutal, que en sus formas de doblegación social produjo una tasa de desempleo histórica récord con más de 21.5 por ciento de la población activa sin trabajo.² Sin embargo, por el otro, y como dos caras de una misma moneda, también permitió la insurgencia de un conjunto de nuevas interpelaciones destinadas a la reconstitución política del sujeto junto con el desafío y la necesidad de volver a investir de sentido ético las instituciones.

Las escuelas no quedaron por fuera de aquella lógica de retraducción social. Por el contrario, fueron sus *silenciadas* pero potentes prácticas las que favorecieron modos de relacionamientos pedagógicos *otros*, muy diferentes a la *estandarización subjetiva* propuesta por la lógica *cultural* del mercado. Podríamos sostener, siguiendo a István Meszáros (2008), que de alguna manera aquella especial coyuntura significó llevar a cabo una suerte de *suspensión* crítica de los mecanismos de internalización de imperativos estructurales (y a su vez

² Cfr. <<https://www.lanacion.com.ar/economia/desempleo-record-mas-de-3-millonos-sin-trabajo-nid416934>>, consultado el 18 de agosto de 2019. Para profundizar sobre la crisis del 2001 y la educación, están disponibles nuestros trabajos publicados y que pueden buscarse en la red.

culturales, subjetivos y mediáticos), hasta ese momento “indiscutibles”, sobre la permanencia y condición *inmutable* del *capital*.

La comunidad educativa, interpelada por el campo social, se erigió en comunidad política, expresando un nuevo caudal de *potentia*³ dispuesta a *socorrer de las fauces del peor de los neoliberalismos a aquellos hermanos y hermanas víctimas de una (falsa) potestas* fetichizada como ejercicio arbitrario del poder reinante en nuestro país.

Quizá también podríamos aludir que la escuela, en pleno tránsito de esa turbulencia, buscó refugiarse en prácticas pedagógicas alternativas o previamente existentes, pero antes negadas a la luz de su comparación o índice de “inutilidad” (como moneda de cambio en relación con el capital dominante simbólico), para dar cuenta de los conocimientos socialmente válidos y legítimamente consagrados, esto es, la resignificación (o reposicionamiento) ante ciertas prácticas docentes ahora (re)valorizadas, al propio tiempo que se desprestigiaban las anteriores políticas neoliberales —y que antes habían proclamado su inutilidad en términos de los requerimientos del mundo económico—.

De esta manera, aquellas experiencias educativas emergentes en un espacio pedagógico-social disonante y disruptivo operaron en aquel nuevo contexto como una suerte de *limitación* del alcance de los nocivos efectos antes considerados como “secundarios”, ahora *protagonistas* de una de las peores tragedias sociales y políticas de la historia contemporánea de nuestro territorio.

ALGUNAS CONSIDERACIONES HISTÓRICAS Y EPISTEMOLÓGICAS

Camino a casi dos décadas de la gran crisis que azotó a la Argentina en el año 2001, aún sigue siendo necesario articular —e indagar— en relación con cuáles fueron los emergentes históricos y educativos que posibilitaron repensar las prácticas educacionales vigentes en aquella coyuntura, para po-

³ Se toman las categorías desarrolladas por Dussel (2009) referidas a los grados de diferenciación y constitución del poder político, quien argumenta que es necesario: “distinguir entre *potentia* (el ser oculto, el poder de la comunidad política misma) y *potestas* (el fenómeno, el poder delegado por representación, ejercido por acciones políticas a través de instituciones) [...] Si la *potentia* es el poder de la comunidad como poder comunicativo y la *potestas*, su institucionalización, hay todavía que discernir entre *a*) un uso obediencial del poder (al servicio de la comunidad, que no es sólo poder consensual, sino ejercicio delegado en concordancia con dicho poder básico) y *b*) un uso fetichizado del poder autocentrado en la institución como lugar de la soberanía y sede del poder político” (Dussel, 2009: 141).

der así resignificarlas en un nuevo dispositivo pedagógico institucional. A diferencia quizá de otras crisis habidas a lo largo de nuestro país en las que la escuela, más allá de todo, pudo continuar con sus cometidos y fines específicos (los de enseñar y aprender), en esta oportunidad aquello que cobraba especial atención tenía que ver con las resignificaciones urgentes e imposterables inherentes con la necesidad de discutir qué tipo de sociedad, de “estudiantes”, de “saberes”, de “escuelas” y “de docentes” nos ayudarían a sobrepasarla. En síntesis, qué rol social y político *jugaría* la educación como metáfora de interpelación del *otro* en una sociedad devastada y que necesitaba volver a mirarse a “sí misma”.

La educación escolarizada en aquella coyuntura, efectivamente, involucró una particular simbolización de ciertas cuestiones vinculadas con el *poder*, con la enseñanza y con el aprendizaje en la ardua tarea de transitar cotidianamente la vida institucional. Esto implicó intentar analizar si las diversas situaciones adversas padecidas en aquella coyuntura sirvieron (o no) como puerta de entrada a la emergencia de prácticas educativas e institucionales *otras*, en el marco de la escuela, condición de toda posibilidad para el desarrollo y permanencia de los valores sostenidos por el Estado.

Pensamos que la fragmentación política y social tuvo también su retracción en el espacio educativo y relacional pedagógico. De alguna manera, podría sostenerse que la crisis institucional a nivel nacional coincidió —o tuvo su correlato lógico— con la vida institucional, política y económica de las escuelas. De esta forma, entre idas y vueltas de “*deliveries*” presidenciales “por un día”; pujas, cacerolazos y demás internas políticas, el significante “escuela” fue objeto de severas crisis, en las que se intentó permanecer (a veces con éxito y otras no tanto) lo más firmemente posible frente a la desestabilización dominante de la “gubernamentalidad” institucional que repercutía en cada organización.

Si en términos institucionales tuviera que resumirse lo acontecido, es pertinente sustentar que fundamentalmente se trató de un deterioro en el que, en muchos casos, se vieron interrumpidos los procesos instituyentes, que, por otra parte, son aquellos que garantizan la vida y la continuidad de toda institución. Una realidad “deteriorada”, de todas formas, aún podía seguir dando cuenta de una estructura capaz de permanecer y continuar, a pesar de la crisis, pero pagando el costo de una fragilización institucional progresiva: aquello que Castell (2010) describirá como el pasaje o proceso de eternización de una situación “precaria” a un “precariado”. Sin embargo, en muchos otros casos, las nuevas coordenadas histórico-políticas abiertas

por la crisis tuvieron un impacto en la producción de nuevas relaciones de alteridad en la escuela. Esto es, de espacios de encuentro educativo y de relación con otros saberes escolares, distintos de los que detentaron la hegemonía en el contexto de despersonalización y desarticulación social de las políticas neoliberales capaces de (re)convocar otras voces no tenidas en cuenta hasta ese especial momento. En términos de Dussel (2009) y de Boaventura de Sousa Santos (2018), el compromiso ético tiene que poder asumirse —y reeditarse— desde un volver a (re)situar a la ciudadanía, pero desde el punto de vista *del no-ciudadano*; es decir, desde aquello que el propio sistema económico-político *fetichizado* (propio del horizonte de la Modernidad) *ha dejado*, históricamente, por fuera. Como bien lo expresa Dussel (2009: 280):

Para esta política de la liberación, la última instancia de la soberanía, o la última instancia en la toma de decisiones [...] es la misma comunidad política como pluralidad de voluntades consensuadas. La única soberana es la comunidad política misma como totalidad. Su intersubjetividad autónoma, comunitariamente libre y responsable, es el fundamento desde donde se toman las decisiones. El fundamento ontológico primero, como poder instituyente originario, es el poder de la misma comunidad política en su mayor generalidad y extensión, que hemos denominado *potentia*.

Para luego continuar afirmando:

Todos los ciudadanos (y por ello la importancia de internarse más allá del horizonte del sistema hasta los que no son parte, haciendo participantes a los excluidos: desde los antiguos esclavos en Grecia hasta las mujeres, los no propietarios, los no alfabetizados, los proletarios, los adultos mayores, los menores de veintidós años, los ciudadanos que habitan tierras extranjeras, etc.) deben ser partes componentes indivisibles del cuerpo político que ejerce siempre (en el tiempo), en todo lugar (el territorio del Estado), en toda circunstancia (universalidad de ser miembro del cuerpo) el poder de decisión universal como poder instituyente primero, de lo que llamaremos comunidad política particular (Dussel, 2009: 280).

Por eso, se argumenta recurrentemente en reiterados trabajos que dicha coyuntura necesita ser leída no sólo como una crisis económica, sino, fundamentalmente, como crisis de significaciones y de pérdida del *sentido* vigente de las formas hegemónicas con las cuales se legitiman lo “institucional” y lo “ciudadano”. Siguiendo a David Harvey (2013), es necesario construir una

nueva *ciudadanía insurgente* mediante las luchas necesarias que permitan generar una mayor ampliación acerca de quiénes participan (y quiénes quedan siempre por fuera) de la configuración de las cualidades y virtudes de la vida *urbana* cotidiana. Y agregamos, también, de los dispositivos institucionales, formales y no formales, de enseñanza, de aprendizaje “en” la *periferia*. Lo anterior nos acerca a una idea clave que habremos de desarrollar más adelante: la de “territorio”.

De allí nuestra insistencia sobre la “pedagogía” como “política cultural” y como búsqueda de corrimientos de los límites vigentes en la reconfiguración de “lo” escolar. Esto es, la pregunta de cómo se estructuraron dichos saberes pedagógicos bajo aquel periodo y cómo la escuela (comprendida también como usina de políticas culturales que trascienden las aulas) contribuyó a simbolizar, a ensayar en la *memoria* histórico-política de los sujetos involucrados: la necesidad de ejercer *una nueva constitución de ciudadanía* a partir del reconocimiento de las no-identidades, desde el punto de vista de los (des) identificados y de las (des)identificadas del sistema (ya sea del centro y/o de la “periferia”), pero que han quedado por fuera de esa “totalidad”.

En el presente, si nos guiamos exclusivamente por una lógica efectista electoral y/o cultural a la luz de las actuales circunstancias, tendríamos que decir que aquellas prácticas emergentes quizá no fueron del todo suficientes para reconstruir una red intersubjetiva institucional capaz de negar enfáticamente la mera posibilidad de que un nuevo *desembarco* neoliberal, como el que estamos transitando, haya llegado. Pero, por otro lado, no estaríamos haciendo justicia al “cimientto” transformador inherente de las luchas por nuevas reivindicaciones, nuevos estatutos jurídicos y nuevas ciudadanías nacidas, consolidadas y llevadas a cabo *por y desde el pueblo*. Éstas constituyen, para nosotros, prácticas territoriales inéditas localmente situadas, *pedagógicamente* comprometidas, que intentaron devolver las voces gobernadas por la desesperanza en un contexto desolador.

Una y otra vez, la pregunta acerca de cuáles fueron, en esa coyuntura, las prácticas educativas que han oficiado de puerta de entrada a ese primer proceso de restitución de la identidad del sujeto en contexto de aprendizaje a la luz de los sucesivos cambios sociales, económicos y políticos anuda en (y entre) nosotros. En el siguiente apartado, haremos un breve análisis de las reconfiguraciones producto de la primera oleada neoliberal que estalla ante el nuevo siglo, para intentar algunas vinculaciones con la segunda que, lamentablemente, nos ha tocado volver a padecer quince años después como parte de la reconstrucción de la primera.

PRIMERA “OLEADA” NEOLIBERAL Y SUS EFECTOS:
LA CRISIS DEL 2001 (“BAJEN LA ARMAS QUE AQUÍ SOLO HAY PIBES COMIENDO”)⁴

Importan dos maneras de concebir el mundo. Una, salvarse solo, arrojar ciegamente a los demás de la balsa, y la otra, un destino de salvarse con todos, comprometer la vida hasta el último naufragio, no dormir esta noche si hay un niño en la calle.

(ARMANDO TEJADA GÓMEZ, 1966: 28).

Y es que mostrar las determinaciones históricas de lo que somos es mostrar lo que hay que hacer. Porque somos más libres de lo que creemos, y no porque estemos menos determinados, sino porque hay muchas cosas con las que aún podemos romper —para hacer de la libertad un problema estratégico, para crear libertad. Para liberarnos de nosotros mismos—.

(FOUCAULT, 1996: 44).

El malestar creciente de la población cobró forma de reclamo popular singular, el cual hizo eco en muchas de las ollas y sartenes de las ciudades como pedido de auxilio para hacer audible pacíficamente la desazón provocada por la situación anterior. Quizá percutir colectivamente objetos para hacerse *notar*, más que *escuchar*, sea el resultado y tenga su correlato lógico en la erosión y suspensión del uso de la palabra crítica junto con la anulación de la intervención ciudadana bajo la cual estuvimos mayormente expuestos en la vida social, política y cultural del país largos años antes de la crisis. Durante mucho tiempo, lo anterior ha sido visto —presentado— como signos de debilidad, como cosa “anticuada” que iría en contra de los nuevos “ideales” de un país que *necesitaba* a toda costa “modernizarse” y “resocializarse”, pero a través del consumo y de la acumulación de bienes, como el mejor ejercicio de participación ciudadana: el entretenimiento, el silenciamiento y la afirmación de la pasividad de muchos de nosotros serían la contracara de aquella hipoteca “simbólica” que sancionaba que tener y ser *eran* ontológicamente una misma cosa. El camino a la exclusión y a la desafiliación institucional,

⁴ Ésta fue la frase con la cual Claudio Pocho Lepratti (activista y militante social) interpeló a la policía en el contexto de tareas barriales en un comedor popular para niños y niñas en situación de calle donde Pocho colaboraba aquel fatídico 19 de diciembre, cuando la crisis del 2001 tuvo lugar.

de esta manera, comenzaba a tomar un incipiente pero acertado rumbo. Y una vez más, la escuela no pudo estar ajena a aquello.

Partiendo de la idea de que la configuración del Estado va de la mano de la construcción del campo del poder, la relación entre esta conformación y la educación pública en nuestro país tuvo diversos modos de relacionamiento a lo largo de nuestra historia. De allí que pueda sostenerse una suerte de correspondencia en la necesidad del control del campo educativo para garantizar el cambio de lógica vigente en las diversas etapas de nuestra historia.

Para tal fin, la función educativa para la construcción de “ciudadanía”, en términos históricos, habría de cumplir un rol fundamental. En ese mismo sentido, Oslack (1999: 13) indica que la base material de la nación comenzó a conformarse con el desarrollo de intereses diferenciados e interdependientes, aunque mediados por la acción de un Estado que institucionalizó su autoridad y ejerció un control ideológico para asegurar su dominación. De esta manera, y resumiendo muy brevemente la intervención estatal en materia educativa en el siglo XX, diremos que estuvo destinada fundamentalmente a cumplimentar los objetivos caracterizados bajo el rol del Estado social (nacional-popular, desarrollista y burocrático-autoritario basado en el igualitarismo y el Estado social como garante de derechos sociales), junto con las tendencias hacia el Estado postsocial (neoliberal, diferenciador entre Estado y sociedad civil, individualista y competitivo). Esto es, educar a través de diferentes metáforas: para el crecimiento económico, la educación como inversión, educar para la liberación, para el orden, para la democracia; y para la globalización.

Sin embargo, en el escenario planteado para este trabajo (la coyuntura histórica que abarca especialmente los años posteriores al estallido de la crisis en Argentina), interesa conocer cómo estos nuevos modos de relacionamiento institucionales o de lineamientos políticos se dieron no en forma “lineal”, sino como diásporas colectivas que contribuyeron a configurar un nuevo campo de políticas públicas y de nuevas relaciones entre el Estado, los ciudadanos y la educación.

La crisis del 2001 también puso a prueba la propia capacidad de reconocimiento y de relación entre actores diferentes. El espacio privado invadió el espacio público y ancló en lo escolar. Bastaría recordar, de aquella coyuntura, la incertidumbre generalizada en nuestro país que excedía el plano de la agresiva imprevisibilidad económica y podría plantearse como un “acorrallamiento” subjetivo (Bleichmar, 2002), en donde la escuela no pudo permanecer exenta.

Lentamente, se iba configurando —o percibiendo— que aquello que acontecía en la escuela también podía impugnar, en parte y en muchos casos, el caos o sufrimiento que se padecía afuera. Probablemente, fue la misma coyuntura la que dio lugar a que el maestro evidenciara cambios de actitud: ante los múltiples discursos en torno al caos, frente a los múltiples problemas tanto internos como externos, se sintieron interpelados socialmente y en la escuela, en tanto ámbito o escenario de la vida real.

Interesa reflexionar si aquello se significa necesariamente como desarrollo de una *conciencia* crítica en relación con la docencia y con la escuela; o si es que, frente a la desorientación que primó en aquella coyuntura, los maestros se han permitido desafiar los paradigmas dominantes de las últimas décadas. Siguiendo a Ascolani (1999, 2009), las características más importantes que conformaron los mandatos institucionales, en relación con el papel constitutivo de la escuela en la formación de la ciudadanía en las últimas décadas, desde 1984 hasta 1989 —o quizá hasta 1991—, eran los de una transición hacia la democracia que no permitió la modificación plena de las prácticas preexistentes, heredadas de la formación normalista y cargadas de autoritarismo durante los periodos no constitucionales. Los años noventa, por otra parte, significaron el primer gran intento de transformación de las prácticas educativas tras una década de transición postproceso militar, por medio de la promulgación de la Ley Federal de Educación (24.195), que generó una tensión existente entre lo que dicha ley declaraba retóricamente en sus fundamentos y el espacio real que le concedió a la educación, montada en un discurso de políticas neoliberales en un contexto internacional.

Retomando nuestra argumentación inicial, una vez estallada la crisis, dicho *reclamar* encontró su expresión, por un lado, en la emigración (inicial) de una determinada población —mayoritaria— de jóvenes en busca de otros destinos. Pero, curiosamente, por el otro, también tuvo lugar la búsqueda de formas *otras* de participación ciudadana y de inserción social que posibilitaron la emergencia de movimientos nuevos (trueques, encuentros de economías solidarias, cooperativismo, organización vecinal, revalorización de la ciencia, la cultura y los deportes), mismos que interesa abordar en función de su impacto con el mundo de “lo escolar”.

En la primera década del nuevo milenio, hubo una suerte de “invasión” de significantes ligados a lo conflictivo, a la desarticulación y al dolor, para pasarlos por alto. Pero, asimismo, también de oportunidades, de transformaciones sociales, educativas, que demandaban una suerte de anclaje de sentido y de revisión.

Si aquello que se opone al paradigma del *sufrimiento* es el cuidado y la inclusión del *otro*, muchas de las políticas que durante años habían ejercido su poder de acción —y presión— en la comunidad condujeron a la explosión social y a la implosión del sujeto, pero anteponiendo, a la destitución, actos de creación constituyentes. Por lo anterior, estos *pequeños* —pero poderosos— gestos ético-político-pedagógicos son los que van a permitir dar comienzo a un lento e inédito proceso de *des-territorialización* áulica. Esto es, a partir de la llegada de una nueva demanda histórica, la cual configura nuevos escenarios contemporáneos que “arriban” “desde abajo”; es decir, de las profundidades de la coyuntura *hacia el aula*, inicia un proceso de migración de los modos de problematización y de las formas de abordaje de los mismos, que podríamos definir como un *giro territorial*, en donde el aula deja de ser ese espacio microfísico único y particular de la modernidad donde anudar narraciones y aprendizajes para, en todo caso, resignificarse como “emplazamiento”, “punto de apoyo” o “base simbólica” en donde poder materializar aquello que ahora reclama ser reivindicado y construido colectivamente desde aquello que se dejó afuera.

Estamos en presencia de articulaciones inéditas (pero no históricamente inexistentes) que permiten cobrar fuerza a la organización incipiente de *movimientos sociales*. En referencia a este origen, Dussel (2009: 238) menciona que:

Como su nombre lo indica, un “movimiento” significa un proceso que se desplaza desde un punto de partida a uno de llegada. Hay tantos movimientos sociales como posibles reivindicaciones, o necesidades no satisfechas. Desde “lo social”, el movimiento social comienza por ser una acción colectiva de miembros de un sistema ecológico, económico o cultural (u otros, como raciales, de género, de edades, etc.), que se organizan, que nacen por un conflicto interno de los campos materiales.

Y luego también afirma:

Una huelga obrera se impulsa por un aumento de salario, cuando la pobreza se hace intolerable. Estas “movilizaciones” han sido denominadas desde el siglo XIX, abriendo un ámbito de conflictos de difícil negociación, la “cuestión social”, fenómeno propio del capitalismo. Los “movimientos sociales” pueden cruzar un primer umbral y “moverse” hacia el campo político propiamente dicho (Dussel, 2009: 239).

De aquí que consideramos válido pensar el espacio educativo y sus diferentes intersticios docentes como un campo de convivencia, de “regulación” entre lo acontecido en el espacio público, representado por los discursos y las políticas oficiales, las explicaciones acerca de qué enseñar, dónde, cuándo y *cómo* tiene que llevarse a cabo esa labor docente, y a su vez con lo vivenciado y lo propiamente *habitado* a partir de esos contextos de crisis, es decir, como constitutivo de la propia esencia que forja conciencias y tiene incidencia en la construcción de la intersubjetividad social. Lo curioso aquí sería que, emergidos en aquellos intersticios docentes como condición necesaria, muchos de esos preceptos son los que nos permiten dar cuenta de algunas concepciones sociopolíticas que circularon y cobraron fuerza en un determinado accionar educativo.

Por *intersticios docentes* entendemos aquellos espacios simbólicos que oficiaron de refugio y de nexos donde restablecer lazos y resocialización de vínculos en un contexto de fuerte desarticulación física y subjetiva, con el fin de generar audibilidad crítica, pero desde resonancias “otras” que afectaban a las instituciones educativas en aquella coyuntura. “Territorios” de significación que permiten dilucidar y trabajar a partir de los efectos producidos en y por los mismos.

En aquel sentido cobran vida fundamentalmente de su propia capacidad para movilizar al pensamiento pedagógico, así como intentar reconstruir en qué consistieron sus cambios y si los mismos son contextuales: es probable quizá que, al día de hoy, los espacios intersticiales hayan cambiado en su morfología, en dependencia directa de las condiciones sociopolíticas de nuestro país, por lo cual el campo educativo transita como el campo cultural en Argentina, por periodos de autonomía más o menos relativa y de poderosa heteronomía cuando es intervenido salvajemente. O, por el contrario, que el espacio es intersticial con referencia al espacio institucional más regulado y que el tiempo en ese espacio también es intersticial con respecto al tiempo institucional (que en este caso es tiempo de trabajo), también estrictamente regulado. Por qué no pensar, entonces, que ese proceso tempo-espacial sólo puede ser articulado por relaciones sociales de aquellos docentes que se encuentran, interactúan, intercambian algo, y por aquellos sujetos pedagógicos que también pueden participar de esas interacciones.

En este punto, creeríamos que son las interacciones las que dinamizan esos espacios más allá de lo prescripto por las instituciones y que son las instituciones, a la vez, las que hacen posible esas interacciones, pero no pueden controlarlas completamente. Por eso, son intersticios docentes, intersticiales: porque han podido *fugarse* o escapar a la lógica panóptica del diseño escolar.

Y en esa *fuga*, presentar contrapuntos y polifonías de acción pedagógica que hacían, del sujeto y de los modos de producción de subjetividad, algo menos capturable por la crisis. Esto es, *alguien* que *deseaba* otra cosa, y que también (se) resistía a ser capturado.

Así, intentamos dilucidar cuál de estos procesos de subjetivación ha sido más fuerte en relación con la escuela y qué tipo de juego se juega en cada uno de ellos; con qué elementos se relacionan las personas allí; qué es lo que buscan, cuál es la *illusio* del juego y cuáles las prácticas y estrategias que se dan para jugar en lo intersticial y en aquello que no es intersticial. Al hacer alusión a los procesos de subjetivación y modos de producción de subjetividad, se piensa en la necesidad de abordarla desde una concepción socio-histórica, la cual tuvo origen en el seno mismo de la *modernidad*.

Al tomar como referencia que “el conocimiento educativo es uno de los mayores reguladores de la estructura de la experiencia” (Bernstein, 1988: 81), el conocimiento educativo “emanado” y socialmente seleccionado, construido y distribuido por la escuela en aquel momento determinado, quizá pueda sugerir un especial tipo de “inversión”, el de los mecanismos de control dominantes junto con una redistribución necesaria del *poder* muy distinta a la cual la escuela había sido sometida durante la década anterior en plena vigencia de las políticas neoliberales. Es interesante señalar que ya casi a fines de la década de los noventa, Bourdieu (2000) adelantaba, en un artículo titulado “Neoliberalismo: La lucha de todos contra todos”, los efectos que pronto comenzarían a hacerse notar a gran escala en muchos lugares del mundo, producto de la implementación de las antes mencionadas políticas: “El nuevo orden económico trae aparejada una lógica social egoísta y altamente competitiva [...] esto implica la transformación y la destrucción de toda estructura colectiva capaz de obstaculizar el despliegue del mercado, como el Estado, las asociaciones intermedias e incluso la familia” (Bourdieu, 2000: 22), para, más adelante, continuar interrogándose acerca de si

el mundo económico es en verdad, como pretende el discurso dominante, *un orden puro y perfecto* que despliega implacablemente la lógica de sus consecuencias previsibles, dispuesto a reprimir todos los incumplimientos mediante las sanciones que inflige [...] Basta con pensar en el sistema de enseñanza, que nunca se tuvo en cuenta como tal en un momento en que desempeña un rol determinante tanto en la producción de bienes y servicios como en la producción de los productores (Bourdieu, 2000: 23).

En este contexto, la crisis, en cierta medida, se significó socialmente como un cuestionamiento a la exacerbada lógica del consumo reinante, como una suerte de límite a la acumulación sin sentido y como una fuerte “sospecha” devenida en cuestionamiento —o sensación de *fracaso*— hacia los empleos y sus usos del espacio/tiempo hegemónicos tanto de la vida laboral como pedagógica de gran parte de la población afectada por la misma. Es decir, en donde quizá, a diferencia de otros momentos históricos, el modo de operar y los efectos de los procedimientos disciplinarios —y de sometimiento— del cuerpo como objeto (útil) de producción y su disminución del sujeto político, a fines del siglo XX, quedaron cruel —y verdaderamente— expuestos.

Aquello que estaba en juego era el intento de recomposición del sujeto por medio de una *nueva educación pública* con fuertes miras del *territorio*. Para intentar poner en tensión lo anterior, los vínculos entre docentes, comunidad y estudiantes necesitaron (re)pensarse y (re)establecerse a partir de una compleja trama de relaciones simbólicas destinadas a mitigar el dolor —propio y ajeno— y ante la incertidumbre sobre aquello que deparaba el por-venir social, político y educativo.

La autoridad del maestro quizá no fue tan cuestionada como la educación bajo aquel proceso. Suerte de extraña paradoja, si las hay: estructuralmente, la educación tuvo necesariamente que interrogarse acerca de los territorios de significación que promovió durante largos años; pero, no obstante, muchas de *las maestras, siempre mujeres*,⁵ pudieron estar a la altura necesaria para posicionar y posicionarse en un “encuentro humano”, suspendiendo, de esta manera, la ejecución de las mismas políticas que se tendía a “obedecer” y que llevaron a la cosificación pedagógica en un contexto de crisis. De la adversidad surgió la fortaleza, de meros ejecutores, a agentes de resistencia ya no simplemente “áulicos”, sino, geopolíticamente, “situados”, “locales”; y mediante la atención —o giro— hacia prácticas *pedagógicas territoriales*.

En muchos casos la escuela pudo constituirse como un refugio de encuentro con el otro. Y en ese pasaje, fueron *otras* voces, y *otras* prácticas las que permitieron paliar aquel dolor colectivo. Las artes, la música entendida como un bien cultural y no de consumo, los deportes, la escuela pública como un lugar de certeza ante la incertidumbre, la revalorización de la historia local en un contexto y dinámica de exclusión de la alteridad,

⁵ En este sentido, acordamos con lo planteado por Michael W. Apple en torno a que, en el ataque por parte de la derecha a la educación, subyace un ataque de género. Lo anterior, por representar las mujeres a casi la totalidad del sistema educativo del nivel inicial, primario y secundario.

incluida la memoria colectiva, pueden entenderse como resignificaciones de formas de participación ciudadanas *otras*, en donde el poder de estos aspectos aquí señalados no residió en su captación cuantitativa,⁶ sino, fundamentalmente, en su poder cualitativo, ético-político para desafiar los “moldes” cognitivos, políticos, jurídicos, estéticos, educativos, económicos y culturales *desembarcados en y por la modernidad*.

Una *buena nueva*, a pesar del sufrimiento reinante, se estaba gestando. No sólo relativa a las formas de uso del tiempo, sino fundamentalmente en relación con el espacio (escolar) y el concepto de “ciudadanía” comprendida hasta aquel momento. Transitarlo (des)territorial y subjetivamente dentro y fuera del aula era el desafío. Y era necesario hacerlo a través de un “volver a andar” como urgencia de una conciencia que, siguiendo a Levinas (1993), debía conducir siempre a aquel *otro* silenciado, negado por la Historia, pero que ahora, sin embargo, *resurgía recuperado* —hecho presencia, *pueblo*— para una memoria inaugural histórico-política, que era también pedagógica.

SEGUNDA OLEADA NEOLIBERAL: DISCIPLINAR LA HERIDA COLONIAL

El mar es dulce y hermoso, pero puede ser cruel.

(E. HEMINGWAY, 1989: 14).

⁶ En el presente escrito sólo se “condensan” —presentan— en forma narrativa algunas partes de algunos fragmentos de testimonios recogidos y desarrollados en el marco de nuestras investigaciones efectuadas sobre la crisis del 2001 y la educación a lo largo de más de 15 años, para permitir situarnos histórica y políticamente en aquel contexto, dejando por “fuera” los abordajes metodológicos ya fuertemente explicitados con anterioridad, que permitieron llevar a cabo nuestro trabajo. Es decir, sólo interesa establecer un marco teórico y político que permita realizar una suerte de comparación entre ambas “oleadas” neoliberales de nuestro nuevo milenio y contexto. No obstante, parte de esas prácticas —y relatos— abarcan desde maestras que desarrollaron un proyecto de huertas orgánicas en las escuelas para generar cooperativas de trabajo entre los padres y madres desempleados hasta docentes que fabricaron telescopios para soñar —y enseñar— coordinadas geopolíticas insurgentes; la fabricación de hornos de pan para los merenderos en los barrios; la proyección de películas en las escuelas los fines de semana para resocializar los barrios en otras coordenadas de contención cultural para infancias y juventudes; así como también la resocialización deportiva y cultural (con la creación de orquestas-escuelas, murgas); y centros territoriales de participación ciudadana en las escuelas públicas de Rosario.

Algún día en los días de tu vida y la mía, habrá que decidir y habrá que responder: ¿quién soy?, ¿a dónde voy?, ¿qué hago bajo la lluvia?, ¿qué brújula o que brujos dan el paso que doy?, ¿quién guía esta tormenta en la que soy el naufrago de un océano loco donde soy y no soy?

Denme un mapa, denme el libro de bitácora, la última golondrina que ayer partió al adiós. Denme un dato de algo, una breve gaviota que me dé la certeza de un golpe de timón.

(TEJADA GÓMEZ, 1966: 106).

A lo largo del presente trabajo hemos tratado de analizar cómo, en los contextos de fuerte violentación subjetiva (como la ejercida por la i-racionalidad neoliberal), tras aquellos estallidos como en la crisis del 2001, muchas veces fueron precisamente los *conjuntos de movimientos y de saberes subterráneos, periféricos, populares, comunitarios, epistemológicamente exiliados* del orden establecido, los que posibilitaron —y permitieron devolver— la potencia de una humanidad colectiva para esa particular coyuntura histórica.

En diciembre de 2015, sin embargo, por vez primera en la historia de nuestra (corta) democracia, una de las peores reinstauraciones conservadoras llegó al poder de la mano del voto popular, a través de los monopolios de comunicación internacional y con el poder financiero. Aquel blindaje mediático-corporativo “antipopulista” (así se autodefinieron *política y cognitivamente*) arribó a “buen puerto”, embanderando la “esperanza” de un “cambio” en el que se “prometía”, por un lado, no “modificar” nada de lo que, hasta ese momento, “hubiese estado correcto” y se auguraba, por el otro, “corregir” aquello que hiciera falta con el fin de volver a *estar en el mundo*. Claro está que ese “estar en el mundo” nada tenía que ver con el “*Dasein*” filosófico de Heidegger, ni mucho menos con el “mundo” de nuestra *América Profunda* de Kusch o Dussel.

“Volver a estar en el mundo”, para esta i-racionalidad, significaba —significa—, en todo caso, un “contra-Dasein”: un “*ser ahí?*”, pero esclavo”, en el mundo. Un (re)asumir una posición subjetiva existencial colonial con la mayor de las naturalidades y sencillamente porque para este sistema “no hay otro camino” ni alternativa posible.

Con el fin de compartir algunos datos de esta pesadilla social que estamos transitando como pueblo mientras escribimos estas líneas, sólo haremos referencia a uno de los más importantes publicado en el mes de junio de 2019 por el barómetro de la deuda social de la infancia de la Universidad

Católica Argentina (UCA): “El 51.7 por ciento de los niños y adolescentes en Argentina son pobres”.⁷ Podríamos citar otros indicadores (todos negativos) relativos a la salud pública en general, a la educación, a la actitud genocida hacia nuestros adultos mayores, al desempleo, en fin, en relación con todo aquello que podría caer bajo la categoría de *desamparo* estatal producto, tal como afirmamos a nuestro comienzo, de un ejercicio fetichizado del poder. Pero preferimos dejarlo para otro trabajo, ya que, de todas maneras, lo “único” *bueno* del neoliberalismo es que, lamentablemente, sabemos *a priori* que el sujeto a quien interpelan no será nunca el “pueblo” como categoría política, sino el “mercado”; y que todo lo malo que va a suceder (al igual que con lo que está sucediendo) sí estará dirigido al mismo —pueblo— y al medio ambiente. Lo anterior, sin embargo, nos da la “tregua” de siempre planificar la esperanza y la resistencia. Por eso, en el presente escrito optamos por realizar un recorte epistemológico-político acerca del lugar de la pedagogía como política cultural, junto con las reconfiguraciones políticas que se enmarcan en el interior de ciertas continuidades —pero también rupturas— entre ambas oleadas y en relación, fundamentalmente, con el lugar de la escuela pública en nuestro país.

LA ESCUELA PÚBLICA EN LA SEGUNDA OLEADA: INSTITUCIÓN ARTICULADORA ENTRE EL GIRO TERRITORIAL Y LA CERTIDUMBRE ÁULICA

No hay a priori estratégicos válidos para todas las comunidades; hay solamente exigencias situadas para cada comunidad política (lo que niega principios universales). En América Latina, la costumbre de pretender copiar la mejor Constitución del momento (creada adecuadamente para otra comunidad en otro momento político) impulsó a los políticos y patriotas a pretender cumplir una función imposible, la de “meter” la realidad de la propia comunidad política en un “modelo” extraño, en un estrecho corsé. El resultado está a la vista. Nunca se alcanzó hasta el presente un “estado de derecho”, porque las instituciones (y el mismo derecho) no surgieron de prácticas pre-existentes registradas en la experiencia como exitosas políticamente, a las que había que institucionalizar para fijarlas como permanentes para hacer posible la gobernabilidad estable a la que aspira todo orden político.

(DUSSEL, 2009: 293).

⁷ Disponible en <<https://www.inforegion.com.ar/2019/06/06/el-517-de-los-ninos-y-adolescentes-en-argentina-son-pobres/>>, consultado el 19 de agosto de 2019.

En los primeros días de agosto de 2018, Sandra Calamano, vicedirectora a cargo de la Escuela Pública 49 de la ciudad de Moreno, Provincia de Buenos Aires, y Rubén Rodríguez, auxiliar docente y profesor de carpintería en la misma institución, mueren volando por los aires, explotados, tras estallar la escuela por un desperfecto en las conexiones de gas.⁸ Era una de las mañanas más frías de Buenos Aires. Sandra y Rubén habían estado, en vano, solicitando por todas las vías formales jurídico-administrativas una revisión por el fuerte olor a gas que emanaba desde hacía meses. El día anterior a la tragedia, Sandra se había quedado en la escuela hasta las 19 horas esperando al gasista, quien no había podido acudir. Le dijo que “iría por la mañana temprano”, pero el frío era demasiado.

Por eso, Sandra y Rubén llegaron a la escuela mucho antes que todos para intentar que los niños y las niñas (en uno de los partidos más pobres que conforman al “Gran Buenos Aires”) pudieran contar al menos con algo caliente para el desayuno. Ese ardid de hacer todo por generar condiciones de *calidez* para su escuela los llevó, en forma literal, a volar por los aires perdiendo la vida alrededor de las 7 de la mañana de aquel día de frío extremo. Así fue como toda la comunidad del barrio, del *territorio*, entre llantos de impotencia (ya que a la excesiva pobreza se le sumaba la infinita injusticia de postergación de clase) comenzó un proceso colectivo de duelo, el cual incluía un fuerte agradecimiento por aquella situación de amparo y de cuidado, la cual impidió que la tragedia cobrara decenas de vidas en el horario escolar.

Este relato busca introducir e instalar brevemente dos cuestiones: la primera, la labor indiscutida que, diariamente, miles de maestras y maestros, de “a pie” y silenciosamente, en todo el territorio en Argentina, llevan a cabo cotidiana e “invisiblemente”. Lamentablemente, la explosión *mortífera* permitió una resonancia sobre las inmorales condiciones en las que dormían el sueño de “los injustos” en escritorios postergados. Si no hubieran muerto Sandra y Rubén, aquellas condiciones, tal como sigue ocurriendo tras el primer aniversario de sus muertes, seguirían siendo ignoradas.

La segunda cuestión es que permite resituar —y comprender— la función asumida por las escuelas en esta segunda oleada neoliberal. Podríamos decir que Sandra y Rubén condensan la lucha de la historia política relativa

⁸ Cfr. “Quiénes son las víctimas de la tragedia de Moreno: Sandra, la Vice que trabajaba hasta los sábados y Rubén, el portero que vivía en la escuela”, disponible en <<https://www.infobae.com/sociedad/2018/08/02/quienes-son-las-victimas-de-la-tragedia-de-moreno-sandra-la-vice-trabajaba-hasta-los-sabados-y-ruben-el-portero-que-vivia-en-la-escuela/>>, consultado el 20 de agosto de 2019.

a la función de la escuela pública, tan dañada a partir del golpe cívico-militar que tuvo lugar en 1976, y a partir de las políticas neoliberales que irrumpieron en la primera oleada que estalló en el 2001, en donde el lugar “histórico” de la escuela fue cuestionado mediante discursividades posmodernas que declaraban (tramposamente) su propia inutilidad para alcanzar a “ver” por “dónde iba el mundo” (del capital y del mercado), o de lo que acontecía (también según estos intereses) por fuera de ella.

Sin embargo, a pesar de aquello, esa escuela “abatida” en aquel momento se *hizo cargo* de la red de intersubjetividad violentada por el propio sistema, generando instancias colectivas de abrigo, alimento y saberes, investidos de sentido de pertenencia, humanidad y comunidad. Fue precisamente en ese contexto en el que comenzó a gestarse aquella urdimbre de pequeños actos, gestos ético-políticos potentes, donde empezaron a articularse, a enlazarse poco a poco, (desplazando simbólica y geográficamente), los intereses de la escuela hacia el territorio, generando un nuevo tipo de “subjetividad político-escolar” referida a las posibilidades de la misma como pieza clave en la arquitectónica política para comprender las problemáticas del nuevo milenio. A este giro lo hemos denominado como *giro territorial* (áulico) que permitió consolidar la escuela como institución de naturaleza fundamentalmente política.

Como interroga Dussel (2009: 215):

¿Qué diferencia habría entre un “actor social” y un “actor político”? El “actor social” presiona (influencia al campo político desde sus reivindicaciones propias de los campos materiales (sociales), y en tanto todavía no haya tomado conciencia o no haya creído conveniente usar los medios institucionales del campo político; es implícitamente político.

Y continúa señalando:

Es una acción reivindicativa en cierta manera pre-política, al menos para la conciencia del agente (porque no se quiere o no se sabe cómo actuar como agente político). El “actor político” podrá luchar por reivindicaciones sociales, pero en tanto ciudadano y ejerciendo conscientemente, desde su situación de participante, el poder político (como acción estratégica y dentro de instituciones políticas del Estado ampliado) en tanto acciones políticas. Es una acción en el campo político que está determinada por lo social (por la “esfera” material de la política), y que de abajo hacia arriba actúa sobre el Estado (en sentido restringido) con conciencia y medios políticos. Pero también puede obrar de arriba

hacia abajo con respecto a la esfera o sub-campo social —en tanto político y como Estado— (Dussel, 2009: 215).

Sin embargo, en la segunda oleada, el conjunto de actitudes conquistadas y sostenidas por la escuela pública durante la primera permiten afirmar una suerte de “retorno” y de revalorización del aula. Pero, como hemos indicado con anterioridad, este “volver” no es un volver como antaño, sino un regresar a través de un universo territorial de prácticas, de saberes, de consolidaciones políticas y con un umbral de aperturas hacia existencias *otras* ya adquiridas como ejercicio político a partir de la *historia presente*.

Sandra y Rubén abrían sistemáticamente la escuela los días sábados y algunos feriados para trabajar junto con la población de los vecinos y con sus familias. Esta política cultural de “apertura” escolar en días no tradicionalmente laborables para las escuelas es deudora de la primera crisis a la que hicimos alusión anteriormente. De alguna manera podríamos decir que: así como planteamos en la primera oleada una suerte de *giro territorial* áulico iniciado por fuertes movimientos disruptivos, políticos y sociales “de abajo hacia arriba” que obligaban a “repensar”, interpelar y reinterpretar “lo pedagógico” por fuera de la lógica de la escuela, en esta segunda oleada el aula vuelve a ser parte fundamental en donde materializar política (y horizontalmente) dichos nuevos escenarios. Pero, claro está, este “regresar” vuelve montado en nuevo horizonte y paisajes inéditos, con el fin de que la escuela pueda asumir el desafío de redescubrirse a sí misma. Un regresar al aula, pero desde ese abordaje ético-político territorial, el cual permitirá, en esta segunda oleada neoliberal, suturar y articular parte de las heridas (coloniales) arrojadas por la misma, en la escuela y en el territorio.

A MODO DE REFLEXIÓN FINAL

La política es realismo y el realismo es hacer posible lo imposible. Por eso es arte. Es dar cuenta de las posibilidades abiertas para hacer posible lo imposible, y para realizarlo.

(HINKELAMMERT, 1995: 154).

El dolor es la única fuerza que se crea de la nada, sin gasto y sin trabajo. Es suficiente no mirar, no escuchar, no hacer nada.

(PRIMO LEVI, 2005: 65).

A partir de lo compartido, estaríamos en condiciones de concluir provisoriamente que: en la primera de las olas neoliberales que “chocaron” con fuerza a partir de las formas (inéditas) de expresión en la crisis del 2001, hubo una violenta disrupción (momentánea) del sistema capitalista que condujo a la suspensión de la cosificación con la cual la realidad política, social y económica de nuestro país cristalizaba a sus instituciones.

De esta manera, corralitos⁹ financieros y cercamientos de subjetividades dañadas condujeron a que, por un lado, el sujeto se viera “cercado” por la coyuntura social, económica e histórica, pero, por el otro, significó un fuerte cuestionamiento precisamente a esos imperativos estructurales y mecanismos de internalización que habían impedido movilizar al pensamiento pedagógico como un instrumento de acción y transformación social. Aquí es donde entraba *en juego* todo un abanico de expresiones de pulsión política y territorial bajo los diversos movimientos sociales que demandaron, de la escuela, “alejarse” del aula y llevar adelante dicho giro. Fue allí, en esa especial coyuntura, en donde, como sostiene Meszáros (2008: 113) “los individuos sociales pasan a ser educadores y educandos al mismo tiempo”, llevando a la institución escolar a enriquecerse, a empoderarse mediante la identificación con su comunidad y con el nuevo conjunto de problematizaciones que tensionaban “lo pedagógico” con el territorio.

He aquí, nuevamente, otra gran paradoja de los “estallidos neoliberales”: junto con la excesiva exacerbación de los peores efectos de la formación capitalista, libera ella misma “por los aires” las esquivas (o significantes) que permiten combatirlo. Así se posibilitó una toma de conciencia sobre su primera gran “derrota” a principios del nuevo siglo, en la primera oleada, habilitando el marco necesario para permitir al sujeto y a las instituciones buscar otras formas de relacionamiento comunitario, alternativo.

Aquella “desinstalación” de los dispositivos internalizados propios de un modo de vivir, sentir y trabajar durante aquel periodo antecedente de la misma dio paso a la puesta en marcha de prácticas alternativas, territoriales y de modos *otros* de intervención docentes, vivenciando una suerte de emancipación

⁹ El “corralito” expresó el dispositivo con el cual los bancos de todo el país, en la crisis de 2001, restringieron las extracciones de dinero en efectivo por parte de sus clientes para, en forma posterior, directamente confiscarlos hasta tanto y en cuanto se accediera a un plan de devolución vía judicial, arreglos con el propio banco o vía bonos del Tesoro. En meses previos a las disposiciones nacionales que otorgaban el derecho de extracción para personas enfermas o de edad muy avanzada, miles de personas murieron en el intento por recuperar sus ahorros.

de las barreras que obturaban y “castigaban” al sujeto *deseante* cuando “osaba” pensarse a sí mismo —y colectivamente— desde un lugar distinto al que no remitiera a una pieza o engranaje para una lógica de ajuste social y subjetivo.

En definitiva, se trató del intento de hombres, mujeres, niños, niñas y adultos mayores por re-encontrarse humanitaria y colectivamente con lo que “aún nos quedaba” de humanos en nosotros mismos, a pesar de todo. Pero estas esquilas o significantes “al aire” debían articularse en un proyecto social y político capaz de elevar el “piso” de derechos que reclamaban las disidencias sociales de los y las, hasta ese momento, “no ciudadanos”, “no ciudadanas” del sistema, junto a los saberes subalternizados y las prácticas periféricas de poder.

Aquello que pudo iniciarse en ese universo de nuevos sentidos en el 2001 favoreció la articulación del campo pedagógico desde un nuevo *latido social* que, posteriormente, a través de la segunda oleada, consolidó la lucha ya antes iniciada, pero desde un piso firme de reivindicaciones y de derechos a partir de los cuales, ya no estaría dispuesta a ceder un paso atrás.

En este sentido es donde fundamentamos que la escuela pública, durante la primera oleada, necesitó con *urgencia* revisitarse a “sí misma” y, en este proceso, llevar adelante una suerte de *giro territorial*: (desde el aula al territorio), para luego, ya ubicándonos en la “segunda”, poder “regresar”, recobrar y revalorizar con todo lo adquirido en el territorio, su función áulica que le permite *redescubrirse* como institución pública capaz de resistir, luchar y brindar amparo y esperanzas en tiempos de neoliberalismo.

Lo anterior, desde nuevos sentidos que se articulan —y pliegan intersubjetivamente— con la *nueva realidad* política para que existencias *otras* tengan lugar: desde la maravillosa “ola verde” de pañuelos poniendo en “jaque” el lugar colonial asignado históricamente al cuerpo de la mujer en estas tierras desde 1492, o las discusiones también actuales de la E.S.I. (Ley de Educación Sexual Integral), pasando por los reclamos de tierras de pueblos originarios que condujeron a la muerte de Santiago Maldonado,¹⁰ el amparo y formas

¹⁰ Joven estudiante universitario y activista social quien acompañó la lucha y el reclamo pacífico de las tierras mapuches en el sur de nuestro país, perseguido, amedrentado y muerto ahogado tras desaparecer en el río el 1 de agosto de 2017 ante los disparos de la Gendarmería. En este sentido, el ascenso de la violencia institucional también abarca desde varios casos de “gatillo fácil” hasta la masacre de niños y niñas, quienes manejaban un auto en San Miguel del Monte y fueron acibillados por no parar a la policía. Para más información al respecto confrontar: <<https://www.lanacion.com.ar/tema/tragedia-en-san-miguel-del-monte-tid66650>>.

de alojamiento intercultural en las escuelas públicas (real y simbólico) hacia los hijos e hijas de *migrantes forzados* provenientes de países hermanos en la búsqueda de un presente con menos sufrimiento, hasta todo un abanico de minorías postergadas que reclaman ser incluidas en esta nueva lucha por ampliación del concepto de “ciudadanía”.

Por eso sostuvimos que la escuela pública, en esta segunda oleada, a diferencia de la primera, regresa “del territorio” con todo ese conjunto de prácticas y de saberes ya adquiridos para consolidarse (aún más) como un bastión de certidumbre, de certeza geográfica, social y *subjetiva*¹¹ que ya no desconoce que gran parte de su propia historia remite a ciertos dispositivos exógenos de formación que exigen ser *deconstruidos*. Y tampoco ignora que en el “simple hecho” de la certeza de estar siempre “allí” también reside su fortaleza, otorgando un lugar de visibilidad —y de dignidad histórica *presentes*— imprescindibles para que parte de nuestras “heridas coloniales” puedan al menos ser redimidas y aliviadas.

Quisiéramos finalizar este texto sosteniendo que, si en la República Argentina, en este fuerte contexto de opresión, el tipo de matanzas prácticamente no existen, como efectivamente ocurren y tienen lugar asiduamente en otras latitudes que sostienen al neoliberalismo, es sólo y exclusivamente por esta articulación y función de la escuela pública (representada en el accionar de sus *maestras* y maestros) con el territorio, con los movimientos sociales, con la empatía hacia aquel *otro* despojado de todo derecho y despojado a su vez de toda esperanza, quienes despiertan cada día con la certeza de que esta lucha por soñar un mundo diferente nunca jamás habrá sido vana.

REFERENCIAS

- APPLE, M.W. (2012). *Poder, conocimiento y reforma educacional*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- ASCOLANI, A. (comp.) (1999). *La educación en Argentina. Estudios de historia*. Rosario: Ediciones del Arca.

¹¹ En el momento de escribir estas líneas, concurrendo a nuestros trabajos, fuimos testigos “casuales” de un diálogo entre dos niños de aproximadamente ocho años cada uno, quienes, con sus respectivos delantales provenientes de las escuelas públicas, se saludaron —y despidieron— casi “gritando” al (re)encontrarse en la calle, sosteniendo (*¿argumentando?*) enfática e inexorablemente con firmeza: “*Chau!, mañana nos vemos en la escuela!*”.

- ASCOLANI, A (comp.) (2009). *El sistema educativo en Argentina. Civilidad, derechos y autonomía, dilemas de su desarrollo histórico*, Rosario: Laborde Editor.
- BERNSTEIN, B. (1988). *Clases, códigos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*, Madrid: Akal.
- BOURDIEU, P. (2000). “Neoliberalismo: la lucha de todos contra todos”, en M. Pericia, *Tutoría y grupos de aprendizaje*. Quilmes: UNQ.
- CASTEL, R. (2010). *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones y estatuto del individuo*, Buenos Aires: FCE.
- DE SOUSA, S. B. (2018). *Construyendo las epistemologías del sur*, Buenos Aires: CLACSO.
- DUSSEL, E. (2009). *Política de la liberación arquitectónica*, vol. II, Madrid: Trotta/Encuentro Grupo Editor.
- FOUCAULT, M. (1977). *La voluntad de saber*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- HARVEY, D. (2013). *Ciudades rebeldes. Del derecho a la ciudad a la revolución urbana*. Madrid: Akal.
- HEMINGWAY, E. (1989). *El viejo y el mar*, Mérida, Yucatán: Dante Quincenal.
- HINKELAMMERT, F. J. (1995). *Cultura de la esperanza y sociedad sin exclusión*. San José, Costa Rica: DEI.
- LEVI, P. (2005). *Si esto es un hombre*. Barcelona: Muchnik.
- LEVINAS, E. (1993). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*. Valencia: Pre-Textos.
- MESZÁROS, I. (2008). *La educación más allá del capital*. Buenos Aires: CLACSO.
- OSLACK, O. (1997). *La formación del Estado argentino. Orden, progreso y organización nacional*. Buenos Aires: Ariel.
- RICOEUR, P. (1997). *Narratividad, fenomenología y hermenéutica*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- TEJADA GÓMEZ, A. (1966). *Antología de Juan*. Buenos Aires: Torres Agüero Editor.

PARTE II
VIOLENCIA, GÉNERO Y FAMILIA

Las mujeres: la culpa como una segunda piel

Soledad Hernández Solís
Irma Hernández Solís

INTRODUCCIÓN

La comprensión sobre el problema de la violencia contra la pareja ha evolucionado a través del tiempo. En un principio se le intentó restar importancia, llegando al extremo de culpar a la mujer como víctima de su personalidad. Es a finales del siglo pasado cuando empieza a reconocerse que los rasgos comunes de mujeres maltratadas eran el resultado más que su causa.

Con frecuencia escuchamos de mujeres que viven en relaciones violentas, y se cuestiona: ¿qué las lleva a vivir una experiencia de violencia?, ¿cómo se asume la culpa en ellas?, ¿qué la hace permanecer en esa relación? A partir de estas interrogantes se problematiza y abordan dichas relaciones violentas; de la mujer, se describen los sentimientos de debilidad que se gestan con la culpa y derivan en una vivencia de exclusión-marginación, por la que se asume como inútil y parece pertenecer a otros.

Puede buscarse pareja para ser amada y atendida o también para ser ultrajada y humillada. Puede ser el motor impulsor de la conformación de una pareja la necesidad de *pagar* culpas inconscientes. La unión puede realizarse para desquitarse en el otro de las heridas causadas por terceros, o también por el deseo de exponer al compañero los celos que tuvo que soportar en relaciones de su pasado infantil (Caratozzolo, 1994).

Los pequeños actos perversos son tan cotidianos que parecen normales; empiezan con una sencilla falta de respeto, con una mentira o con manipulación, pero sólo se les encuentra insoportables si afectan directamente.

Miller (1998) refiere que los malos tratos que se reciben tienen consecuencias en el desarrollo emocional y social. Puede ser que, siendo formas de violencia socialmente aceptadas como actos disciplinarios, afecten a nuevas víctimas que las asumen como medidas correctivas de sus padres, quienes, a menos que realicen una reflexión sobre su experiencia infantil, no tomarán conciencia de ello.

La violencia contra las mujeres abarca: la física, la sexual, la verbal, el abandono, la omisión y la emocional; esta última implica intentar comprender las emociones que se generan durante la violencia, tales como el miedo, la culpa, la vergüenza y la soledad, que pueden ser resultado del propio maltrato, sobre el cual influyen y desarrollan un papel decisivo en la prolongación de la relación violenta. Todo ello se aborda en este trabajo; para ello, se reflexiona sobre cómo la culpa y otras emociones se asumen como una segunda piel.

EL ESTIGMA DE SER MUJER

A través de la historia se ha recreado el mismo mensaje en las voces masculinas. Las religiones, leyes, mitos, literatura, ciencia y filosofía han construido a la mujer como fuente de vida y de males, portadora de culpas o dones. Como mujeres, la encadenan, le crean y multiplican culpas, la descalifican, no le reconocen entidad jurídica, le determinan su naturaleza y, por mucho tiempo, le restringen sus límites y le imponen modelos de comportamiento que deben seguir (Mizrahi, 2003).

Rousseau (citado en Mizrahi, 2003) refiere que la mujer está hecha para ceder al hombre y para soportar también sus injusticias; tales palabras ejemplifican lo que históricamente se ha señalado sobre su papel. Por ello, la violencia que se ejerce contra la mujer por el hecho de ser mujer trasciende todo límite relacionado con condicionantes económicos, étnicos, culturales, de edad, etcétera (Pizarro y Villalobos, 2007). La violencia hace referencia a actos que comúnmente sufren mujeres y niñas, realizado tanto por sus parejas y miembros de la familia como por individuos ajenos a ella.

Los mitos y estereotipos de género posibilitan que la violencia contra las mujeres se perpetúe y se transmita de generación en generación. Los estereotipos son creencias generalizadas sobre los atributos que caracterizan a determinado grupo social y son transmitidos en el proceso de socialización (Monreal, 2008). Las personas que los transmiten mantienen un acuerdo

implícito y a veces explícito sobre ello; quien no está de acuerdo con ellos queda excluido; son difíciles de negar por su generalización y por el hecho de que forman parte de las convicciones sociales, por las se tiende a culpar a la mujer y a justificar al maltratador; influyen de forma general en los hombres violentos y en las propias mujeres en situación de violencia, que se juzgan a sí mismas de acuerdo con dichos mitos y creencias fuertemente anclados en su subjetividad. Como consecuencia, las mujeres víctimas se sienten culpables, dudan de sí mismas, lo que les dificulta percibir lo que les está sucediendo. Por ello, es imprescindible cuestionar tales mitos, por ser principios de la violencia en las relaciones de pareja.

Todos se encuentran inmersos en las historias y expectativas de la cultura desde temprana edad. Debido a ello, se internalizan las presiones sociales, se adoptan las imágenes y normas dominantes, se culpabiliza y avergüenza para obligar a las mujeres a adecuarse a dicha cultura.

Las mujeres son violentadas por ser mujeres y no hay otro motivo. El objetivo que pretende conseguir el maltratador con su conducta violenta no es ocasionar algunas lesiones, lo que busca es “adiestrar” a la mujer, para que quede claro que él es la autoridad en la relación, y determinar el papel que le corresponde, que no es otro que la subordinación y sumisión. La mujer queda sometida a su voluntad al estar controlada por él, y tiene que dar cuenta de sus actos en el momento en el que él considere conveniente (Yugueros, 2004). El hombre desea mantener a la mujer bajo control, venciendo su resistencia y quitándole poder, logrando su sumisión y dependencia psicológica, convirtiendo la violencia en un recurso de dominación, que produce pánico de manera anticipada, control o daños, según su intensidad (Berbel, 2004; Bonino, 1999).

Estas mujeres, a quienes se les ha anulado su personalidad, por haber estado sometidas a periodos largos de violencia, no han sido conscientes de tal hecho, hasta que culmina en maltrato físico de forma implacable. Esto no quiere decir que la mujer sea irracional, sino que se encuentra en un estado psicológico que le impide actuar y tomar decisiones adecuadas a la situación violenta en que se encuentra.

La violencia psicológica o emocional, a la que ha sido sometida la víctima, le controla, aísla y humilla, atenta contra su integridad emocional en un proceso continuo y sistemático, a fin de producir en ella intimidación, desvalorización y sentimientos de culpa (Hernández, Magro y Otón, 2014).

El maltrato hacia la mujer comienza con el abuso psicológico; difícil de identificar, se enmascara con cariño y afecto. Comportamientos como celos, censura sobre actividades que realiza habitualmente, sobre amistades, horarios y salidas de casa, son ejemplos de ello. Estas conductas van produciendo dependencia y aislamiento, que no se perciben como agresivas, sino como pruebas de amor, por lo que la mujer, al inicio de la relación, las admite y minimiza por amor; lentamente llega a la indefensión y vulnerabilidad. Si protesta o no hace lo que se espera de ella, él incrementa su violencia.

La culpa y la vergüenza se definen como emociones autoconscientes (Etxebarría, 2003); identificadas por la propia persona dentro de sí, le mortifican. Así sucede, mediante algún tipo de evaluación reflexiva sobre el propio Yo; no se generan automáticamente, sino que previamente ha mediado algún tipo de juicio sobre las propias acciones, tienen una dimensión predominantemente social y evocan algún juicio posible y acción por parte del otro.

La culpa expresa la profundidad y el alcance del poder represor sobre las conciencias individuales. Para establecer dominio, el agresor establece procesos que dan la impresión de ser comunicativos, pero esto no conduce a la unión, sino al alejamiento y a la imposibilidad de intercambio.

El agresor utiliza insinuaciones y silencios: decir sin decir es una hábil manera de afrontar cualquier situación, mensajes indirectos, monótonos, generales o indirectamente agresivos: “Las mujeres que trabajan no hacen nada en casa”, lo cual es rectificado inmediatamente si se protesta: “no lo decía por ti, mira que eres delicada”. Estos comentarios desestabilizan y hacen que el interlocutor tenga dudas sobre la realidad de lo que acaba de ocurrir (Hirigoyen, 1999).

Sobre esta base aparecen distintos modos de agresión que varían en función del contexto o del perfil psicológico del agresor. No obstante, la mayor parte de las veces, todas estas formas de agresión y violencia coexisten o se presentan de forma simultánea. Lo que constituye la violencia en la pareja es un modo de relación basado en el control y la violencia psicológica.

La violencia psicológica adopta una serie de actitudes y palabras encaminadas a denigrar o a negar la manera de ser de otra persona. Estas palabras o gestos tienen por objetivo desestabilizar o herir al otro. En momentos de ira, se dicen palabras hirientes y despectivas o se emiten gestos fuera de lugar, pero generalmente van seguidos de arrepentimientos o disculpas. En la violencia psicológica no se trata de un error puntual, sino de una forma de

relacionarse, es negar al otro y considerarlo como un objeto. Estos modos de proceder están destinados a someter al otro y a mantener el poder.

Las víctimas afirman que este maltrato sutil se inicia con una mirada despectiva, una palabra humillante o un tono amenazador. Se trata, sin un solo golpe, de incomodar a la otra persona, crear tensión, atemorizar, para demostrar el poder que se tiene. Se produce un disfrute al dominar al otro con una mirada.

La violencia psicológica opera de manera progresiva, silenciosa y a veces imperceptible; consiste en actitudes y palabras que tienen por objetivo hacer sentir mal a la víctima de la violencia, como un ser torpe, incompetente, ignorante, culpable, inútil, débil, inseguro, creándole inhibiciones, desconfianza, rechazo y aversión por otras personas o por su forma de ser. El daño que se causa es exclusivamente moral y éste resulta de la violación de sus derechos (Báez y Vázquez, 2011).

Hirigoyen (2006: 25) refiere que: “La dificultad para detectar las violencias psicológicas radica en que el límite es impreciso. Es una noción subjetiva: un mismo acto puede adoptar significados distintos según el contexto donde se inscriba y un mismo comportamiento será percibido como abusivo por unos y no por otros”.

En la violencia psicológica, existe un vínculo directo entre el comportamiento de quien agrede con actitudes hostiles y el impacto emocional negativo que tiene este comportamiento en la víctima. Por este motivo, aun cuando los primeros estudios sobre violencia conyugal distinguían la violencia verbal de la violencia psicológica, parece que ambos son indisociables. Hay palabras (amenazas, gritos, insultos) que sirven para imponer tensión e inseguridad, y el modo de pronunciarlas es un procedimiento destinado a someter al otro (Hirigoyen, 1999).

Las agresiones son sutiles, no dejan rastro tangible y los testigos lo interpretan como simples eventos de una relación conflictiva o apasionada entre dos personas de carácter, cuando en realidad constituyen un intento violento, y a veces exitoso, de destrucción moral.

¿Cómo tener en cuenta las maniobras sutiles que juegan con la culpabilidad del otro? La maniobra perversa es desestabilizar al otro y hacerle dudar de sí mismo y de los demás. Por ello, todo vale: insinuaciones, mentiras y disparates.

Y entonces, ¿por qué siguen juntos? El imaginario social ha referido “porque les gusta” o porque “lo provocan”. Estas falsas creencias han sobrevivido debido a la construcción desigual de las relaciones entre los géneros. Se trata de mitos contruidos sobre la ignorancia y el prejuicio. A medida

que se ha avanzado en el estudio de la violencia y en el análisis de las relaciones específicas del maltrato, se han ido eliminando algunos mitos. Las mujeres maltratadas no tienen una actitud pasiva o resignada; lejos de ello, intentan pedir ayuda o defenderse directamente durante el ataque. Muchas intentan desistir de la relación, aunque por muy diversas razones no siempre lo logran; otras muchas se esfuerzan para que la situación cambie. Todas, sin excepción, luchan porque cese la violencia contra ellas.

MALTRATO INVISIBLE: INVADE LA PIEL

La violencia es el comportamiento del sujeto que busca someter y controlar a otra, que le ocasiona daño por considerar que representa un obstáculo para ejercer su poder. Cuando se aborda el tema de violencia psicológica, el daño producido como los medios utilizados puede ubicarse en lo emocional. No hay huella visible en el cuerpo, no es algo objetivo ni demostrable.

Las manifestaciones del maltrato psicológico inician con el acoso, lo que hace una persona para controlar a otra puede realizarse mediante una llamada por teléfono para verificar dónde está, interrogarla sobre sus actividades o acusarla de infiel. Todas ellas pueden estar disfrazadas de interés, expresarse como desconfianza o exhibirse como control (Torres, 2001).

El maltrato verbal implica insultos, gritos, apodos, burlas del aspecto físico o de su trabajo, lo que es objeto de burla y desprecio, siendo ésta una de las más utilizadas y, por ello, difícil de categorizar. La violencia se manifiesta de formas distintas y el silencio es una de las más poderosas; silencios que hacen sentir bien, que indican que lo que se dice es importante; silencio que se produce porque no hay nada que decir. A veces es tan espontáneo que pasa inadvertido, puede indicar que hay problemas en la comunicación, pero no necesariamente que exista y menos violencia. Finalmente, el silencio condenatorio: se trata de no hablar, no dirigir la palabra a la otra persona a sabiendas de que eso va a molestar o a herir. En este sentido, el silencio es una violencia psicológica por omisión.

Las amenazas, son avisos con los que el hombre anuncia que provocará algún daño; pueden ser golpes, llevarse a los hijos, suicidarse, matarla, acusarla de algún delito o destruir sus pertenencias. Éstas se presentan cuando una mujer ha intentado desistir de la relación o hacer visible fuera del hogar la situación de violencia. Para que las amenazas logren el propósito de intimidar y atemorizar, es necesario que ellas crean que el agresor es capaz de

cumplirlas, que se sienta atemorizada por las palabras. El propósito de quien ejerce la violencia es someter y controlar, lo que sin duda puede lograrse con amenazas, y no únicamente al ocasionar un daño real.

La práctica de las amenazas tiene por objeto atemorizar, incorporar el miedo a su forma de vida, lo que paraliza a la mujer y le impide abandonarlo. Una forma de intimidar a la mujer es no dirigir a ella la violencia física, sino maltratar, torturar o bien destruir objetos por los que sienta particular predilección. El mensaje: “esto podría sucederte”. Presenciar esa violencia del hombre con quien vive valida las actitudes agresivas, por lo que más vale no irritarlo, no hacerle perder la calma; en otras palabras, más vale ser sumisa.

Las actitudes y comportamientos clasificados como violencia psicológica pueden darse de manera aislada; al igual que en el maltrato físico, cada incidente, aunque sea único, debe tomarse seriamente y ser atendido; pero lo que constituye una relación de violencia propiamente dicha es la reiteración de los ataques y la circularidad de los procesos.

Algunas mujeres afirman que la violencia emocional resulta menos tolerable e incluso más destructiva que la violencia física, ya que sus efectos pueden ser devastadores, pues les lleva al aislamiento, lo que constituye un mecanismo de presión emocional muy eficaz para infundir miedo y crear un clima de inseguridad y culpabilidad. Primero se alejan de las amistades masculinas, después dejan de salir con sus amigas hasta que su vida social se reduce a conversaciones telefónicas, aun cuando la pareja no está presente; después, incluso de su familia y quedan por completo a merced del agresor.

Las mujeres que sufren de maltrato viven una situación de terror y angustia, los rasgos más característicos son culpa, confusión, somatización, trastornos del sueño, sensación de no poder comunicarse con los demás, disfunciones sexuales, timidez, depresión, furia y miedo.

CONCLUSIONES

De la violencia conviene subrayar que la que se dirige contra las mujeres se manifiesta de distintas formas a lo largo del ciclo vital. No es exclusiva de la relación de pareja ni tampoco disminuye con el paso del tiempo; es un problema generalizado y grave que afecta las vidas de muchas mujeres.

La violencia en la pareja es producto de la desigualdad entre mujeres y hombres, aprendida a través del tiempo, misma que es reforzada por los estereotipos difundidos por los medios de comunicación.

Una relación de violencia psicológica es mucho más compleja de lo que parece a simple vista. Culpar a las mujeres por su aparente falta de decisión para dejar al agresor o, incluso, por querer permanecer a su lado no sólo es inexacto sino, además, riesgoso. La violencia psicológica o el abuso emocional contra la mujer no la afecta solamente a ella, sino a todo el entorno, sobre todo a los hijos, testigos y, en muchos casos, también víctimas de este tipo de violencia.

Se aceptan con demasiada naturalidad y facilidad las culpas arrojadas sobre las mujeres. El universo de la culpa se conserva sólidamente afianzado también por las mismas mujeres que contribuyen obedientes a su estabilidad y continuidad. La culpa confunde y paraliza. En muchas oportunidades quedan inhibidas para luchar por sus derechos o para defender sus ideas y sentimientos. Llegan a actuar en contra de aquello que desean y a favor de lo que rechazan y temen.

La culpa es una de las armas más poderosas de control social sobre las mujeres y ninguna de nosotras puede ser absolutamente inmune a ella (Mirzahi, 2003). La culpa es indetectable, rehúye a la mirada, no siempre se expresa con claridad en el plano de la conciencia, es reprimida y se expresa indirectamente a través de síntomas. Su coerción es manipulada por personajes invisibles.

El maltrato psicológico es silencioso, no se ve, se esconde tras una mirada o una palabra aparentemente inocente. Sin embargo, las profundas heridas que deja pueden destrozarse la vida de a quienes se dirige, porque los golpes invisibles son siempre los que más duelen y los más difíciles de elaborar.

Las mujeres son violentadas por el hecho de ser mujeres y no hay otro motivo; la violencia psicológica opera de manera progresiva, silenciosa y a veces imperceptible. Hirigoyen (1999) puntualiza que no es posible probar la existencia de la violencia psicológica; y, lo que es aún más preocupante, una parte de las mujeres que la sufren siguen sin identificar como violencia ciertos comportamientos de sus maltratadores.

REFERENCIAS

- BÁEZ Díaz Conti, M. P., y V. M. Vázquez Zárate (2011). *Aspectos de la violencia intrafamiliar. A puerta cerrada*. México: Trillas.
- BERBEL, E. (2004). *Trátame bien. El maltrato físico y psicológico a examen*. España: Alba.
- BONINO Méndez, L. (1999). "Las microviolencias y sus efectos". *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 8 (3), pp. 221-233.

- CARATOZZOLO, D. (1994). *La pareja violenta. Una lectura psicoanalítica*. Argentina: Ediciones Homo-sapiens. Series Psicoanalíticas.
- ETXEBARRÍA, I. (2003). “Las emociones autoconscientes: culpa, vergüenza y orgullo”, en E. G. Fernández-Abascal, M. P. Jiménez y M. D. Martín (coords.), *Motivación y emoción*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces, pp. 369-393.
- HERNÁNDEZ, Ramos C., V. Magro Servet y J. P. C. Otón (2014). “El maltrato psicológico. Causas, consecuencias y criterios jurisprudenciales. El problema probatorio”. *Aequitas, Revista Cuatrimestral del Poder Judicial del Estado de Sinaloa*, 7, pp. 27-53.
- HIRIGOYEN, M. F. (1999). *El acoso moral. El maltrato en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- HIRIGOYEN, M. F. (2006). *Mujeres maltratadas. Los mecanismos de la violencia en la pareja*. Barcelona: Paidós.
- MILLER, A. (1998). *Por tu propio bien. Raíces de la violencia en la educación del niño*. España: Tusquets Editores.
- MIZRAHI, L. (2003). *Las mujeres y la culpa. Herederas de una moral inquisidora* (4ª ed.). Buenos Aires: Editorial Nuevohacer.
- MONREAL, M. C. (2008). “Esquemas de género y violencia hacia la mujer”, en L. López de la Cruz (coord.), *Ni el aire que respiras, pensamiento científico ante la violencia de género*. Sevilla: Cajasol, pp. 89-108.
- PIZARRO Villalobos, H. (2007). *Violencia de género. El desequilibrio de poder*. Durango, México: Universidad Juárez del Estado de Durango.
- TORRES Falcón, M. (2001). *La violencia en casa*. Buenos Aires: Paidós.
- YUGUEROS García, A. J. (2014). “La violencia contra las mujeres: conceptos y causas”. *Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 18, pp. 147-159.

La codependencia como expresión de la violencia vivida en la familia de origen

Martha María Medellín Fontes

Deyanira Aguilar Pizano

Elsa Edith Zalapa Lúa

INTRODUCCIÓN

El presente artículo ensayístico analiza, desde un enfoque sistémico, la violencia y sus diversas formas de manifestación, así como su expresión en la dinámica familiar disfuncional, que a su vez se revela en alguno o algunos de sus miembros a través de sintomatología como la codependencia y sus factores asociados, como una forma de mantener la vivencia de la misma, sin importar que se prolongue en los mismos el sufrimiento, debido a que es la forma en que aprendieron a amarse y amar a los demás; asimismo, se abordan las dificultades que tienen para realizar cambios que les permitan desarrollar relaciones saludables y, por ende, satisfactorias que produzcan un sentido de vida que los lleve a vivir con felicidad.

La presencia y el ejercicio de la violencia familiar impacta a todos sus integrantes, conduciéndolos a diversas repercusiones en su salud tanto física como mental; en cuanto a las primeras, destacan las lesiones traumáticas, síntomas inespecíficos, ginecológicos y sexuales; y respecto a las segundas, se observa el aumento de depresión, trastornos de estrés postraumático y cognitivos, así como el abuso de sustancias (Patró y Rivas, 2013).

Welland y Wexler (2007) consideran que existen diversos factores de riesgo que dan lugar a la violencia familiar, como son: historias previas de vivencia de violencia familiar en su estirpe de origen, diversos tipos de abusos: físicos, sexuales, emocionales, intelectuales y espirituales, bajo nivel socioeconómico, uso y abuso del alcohol y de sustancias, aunque en la actualidad puede hablarse de otras formas de adicciones: a videojuegos, al trabajo, etcétera.

Por su parte, Melody, Miller y Miller (20015) consideran que los sistemas familiares abusivos, disfuncionales y poco nutricios forman niños que en la etapa adulta se convierten en alcohólicos, adictos y/o codependientes. Estos últimos pueden pensarse y sentirse responsables de los demás, así como tener sentimientos de ansiedad, lástima y culpa. Por ejemplo: cuando los demás llegan a tener problemas, se viven obligados a ayudarlos y se anticipan a las necesidades de los otros, se descubren diciendo sí, cuando en realidad quieren decir no, tratan de complacer a los demás, se ven atraídos por gente necesitada, muchas veces se sienten impacientes, enojados, victimados e, incluso, usados, pero no modifican su forma de vivir (Beattie, 2013); al contrario, siguen relacionándose como si fueran niños, mostrándose incapaces de tener el control de su vida. Algunos de los síntomas primordiales de la codependencia son: la dificultad para experimentar niveles apropiados de autoestima, establecer límites funcionales, asumir la propia realidad, reconocer y satisfacer las propias necesidades y deseos, experimentar y expresar la realidad con moderación (Melody, Miller y Miller, 2015).

Para Noriega (2011), la codependencia es un trastorno multidimensional (problemas psicológicos para quienes viven con alcohólicos y/o adictos, o como resultado de sobrevivir a situaciones de estrés a largo plazo). Define la codependencia hacia la pareja y agentes asociados como un problema de relación dependiente hacia el cónyuge, quien tiende a abusar y/o a explotar sus recursos. Organiza su vida alrededor de ésta por la razón de sentir un fuerte compromiso, muchas veces a pesar de no tener satisfacciones personales o gratificaciones propias, con frecuentes periodos de insatisfacción y sufrimiento personal, con antecedentes familiares estresantes, como la violencia familiar, producto de la dinámica familiar con miembros alcohólicos y/o codependientes. Las pérdidas afectivas tempranas o la convivencia prolongada con un familiar significativo enfermo da como resultado la necesidad de enfocarse en atender la necesidades de la pareja o de otros individuos sin considerar las propias, como una forma de resarcirlas. La codependencia, está asociada con la presencia de algunos o todos los siguientes factores: mecanismos de negación, desarrollo incompleto de la identidad, represión emocional y orientación rescatadora hacia los demás.

DESARROLLO

En la actualidad existen muchos análisis y proyectos que se ocupan de estudiar las diversas formas de violencia y el impacto que las mismas producen en el ser humano.

La codependencia puede ser resultado de vivir en una familia disfuncional (violenta), que se caracteriza principalmente porque alguno de los padres o los dos son adictos a alguna sustancia, ya sea alcohol y/o drogas. Sin embargo, en la actualidad se considera la adicción a videojuegos, al trabajo, a la pareja, etcétera, lo cual ha llevado a un cambio de paradigmas sobre la crianza que los padres deben de tener hacia los hijos, dando lugar a diversas formas de relación en el sistema familiar para promover una dinámica funcional, debido a que culturalmente se ha enseñado a los hombres a ejercer la violencia como una conducta que les otorga poder; sin embargo, cada vez más se ha ido descalificando dicho comportamiento (Giberti, 2005).

Los padres cumplen una función fundamental en la vida de los hijos, ya que son quienes les muestran cómo es el mundo, el amor, cómo se expresa el afecto y la forma de vivir la vida; los enseñan con sus actos y con su propia manera de vivir; por ello, hombres y mujeres deben realizar cambios en su forma de pensar, sentir y actuar para disfrutar más de ésta.

Welland y Wexler (2007) también invitan a modificar la percepción que se tiene relativa al victimario y a la víctima, sobre todo en las parejas tradicionales, donde se han observado dificultades psicológicas similares, como baja autoestima, represión de pensamientos y sentimientos, obsesiones como: vigilar a la gente, control sobre las acciones de los demás, negación, dependencia, comunicación indirecta y límites poco claros, falta de confianza, ira y problemas sexuales. En este sentido, debe procurarse que todos los miembros de la familia disfuncional (violenta) reciban atención psicológica, en un trabajo que incorpore la reflexión de los aspectos culturales, que muchas veces determinan lo que se espera a nivel relacional de los hombres y las mujeres, y, por ende, de los hijos.

Los padres y los hijos han ejercido más la violencia, sobre todo física, verbal y económica, mientras que las madres y las hijas han manifestado una violencia más pasiva, a través de la sintomatología de la codependencia, ya que los padres enseñan a los hijos del mismo sexo a ser hombre o mujer, lo que se espera del sexo similar y contrario, y de sus relaciones con las personas del mismo sexo o del otro (Orihuela, 2014). Tanto los hombres como las mujeres han desarrollado comportamientos poco saludables para sí mismos y para los demás; por ejemplo: al hombre, culturalmente se le ha permitido realizar actos violentos de forma activa, mientras que a la mujer, ejercer la violencia pasiva, como una forma apropiada de actuación; sin embargo, ambos sexos ejercen violencia hacia los demás al relacionarse o bien hacia sí

mismos, ya que es la forma en que han sido educados o es lo que han visto sobre cómo debe ser la forma de relacionarse.

Actualmente, con la equidad de género ha dejado de ser exclusiva de algún sexo la manera de ejercer la violencia, así como ciertas actividades, mismas que pueden ser desarrolladas por hombres y mujeres, como son: alcoholismo, consumo de sustancias, promiscuidad sexual, codependencia, etcétera, si bien no por ello dejan de ser conductas autoviolentas para quien las ejerce.

Sin embargo, existe un sentimiento en común que comparten todos los miembros de la familia disfuncional (violenta), sin importar el sexo, que es: el sufrimiento y la falta de un sentido de vida que los lleve a vivir con bienestar.

Por su parte, Noriega (2011) plantea que, en el caso de quien aprende de su familia disfuncional (violenta) a ser codependiente, debido a que fue seriamente afectado al estar involucrado/a en un ambiente familiar en el que existe el consumo excesivo de alcohol u otras sustancias, así como un ambiente crónico de estrés, se producen trastornos en el área de las relaciones interpersonales, mismos que se establecen lenta y progresivamente. Se considera una persona codependiente a quien permanece en una relación de pareja, en la cual se abusa y/o explota, y que, incluso, organiza su vida alrededor de la misma, por considerar tener un fuerte compromiso, a pesar de no tener satisfacciones propias que le produzcan bienestar. Asimismo, considera que existen dos tipos de codependencia: endógena: la cual surge de una historia familiar de alcoholismo, y exógena, que surge de la manera en que se afrontan las problemáticas que surgen de relacionarse con una pareja que abusa del alcohol. Dicha autora considera que la codependencia se asocia con:

- Mecanismos de negación, los cuales se manifiestan en tolerar malos tratos de la pareja como una manera de no hacer frente a sus propias problemáticas.
- Desarrollo incompleto de la identidad, que se expresa a través de ansiedad por separación, miedo a la soledad y tensión emocional causada por falta de consciencia de sus propias necesidades.
- Represión emocional, la cual se revela tratando de ser comprensivo y complaciente con todos por miedo a no ser aceptado, además de no expresar sus pensamientos y emociones.

- Orientación rescatadora, la cual se manifiesta trabajando en exceso, haciendo tareas que le corresponden a otros, mediante actitudes de perfeccionismo y evitando entrar en contacto consigo mismo.

Dichos factores asociados a la codependencia desarrollan comportamientos que llevan a los sujetos que la presentan a tener un sentido de vida más orientado hacia el sufrimiento que al bienestar y el disfrute.

CONCLUSIONES

La codependencia es la sintomatología que resulta de la violencia vivida en la familia de origen, debido a la dinámica familiar disfuncional que se caracteriza por la presencia de padres alcohólicos y/o codependientes, que los lleva la mayoría de las veces a vivir diversos tipos de abusos, ya sean físicos, sexuales, emocionales, intelectuales y espirituales. Otro factor predisponente es la muerte temprana de alguno de ellos y el vivir con un estrés prolongado.

Ambos casos les llevan a utilizar mecanismos de negación ante una realidad difícil de enfrentar, represión emocional por miedo a ocasionar problemas y perder la aceptación de los demás al expresar sus emociones y sentires, desarrollo incompleto de la identidad debido a un desarrollo infantil interrumpido en el que se toman roles que no les corresponden y responsabilidades desde muy temprana edad, orientación rescatadora para intentar resolver los problemas de los demás; sin embargo, el sufrimiento sigue siendo parte esencial en sus vidas, lo que conlleva a que se les dificulte relacionarse saludablemente, debido a que no observaron patrones saludables de relación y amor que les permitieran sentir placer y disfrute real de la vida, incluso, tener un sentido de vida que los lleve a vivir con felicidad.

REFERENCIAS

- BEATTIE, M. (2013). *Ya no seas codependiente*. México: Editorial Nueva Imagen.
- GIBERTI, E. (2005). *La familia a pesar de todo*. Argentina: Editorial Noveduc.
- MELLODY, P., A. Miller y J. K. Miller (2015). *La codependencia*. México: Paidós.
- NORIEGA, G (2011). *Instrumento de codependencia*. México: Editorial Manual Moderno.
- ORIHUELA, A. (2014). *Hambre de hombre*. México: Penguin Random House.
- PATRÓ, H. R y D. R. Rivas (2013). “Violencia de género y salud”, en M. Sánchez, *La salud de las mujeres*. España: Editorial Síntesis, pp. 77-95.
- WELLAND, Ch. y D. Wexler (2007). *Sin golpes* (2ª ed.). México: Grupo Editorial Pax.

Codependencia en mujeres indígenas víctimas de violencia en la pareja

*José Luis Hernández Gordillo
Fabiola Elizabeth Cruz Navarro*

INTRODUCCIÓN

Las relaciones de pareja representan un escenario fundamental en el trayecto de la vida, a las que cada uno de los sujetos puede acceder en diferentes etapas y sobrellevarlas como mejor le parezca, pues la mayoría de las personas necesitan mantener relaciones mutuamente benéficas para desarrollarse plenamente. Sin embargo, por desgracia en Chiapas la violencia contra las mujeres prevalece a través de la cultura patriarcal, la ausencia de justicia ante las agresiones y la falta de atención hacia la violencia de todo tipo, resaltando la violencia en la pareja que vulnera a las adolescentes y mujeres, sobre lo cual Corsi (2003: 6) menciona que: “La violencia en la pareja se entiende como la relación de abuso que se establece dentro de una pareja [...]. Esto incluye la relación conyugal, relaciones de convivencia, relaciones de noviazgo y las relaciones de la expareja”.

En una población de mujeres indígenas con ciertas costumbres y tradiciones, principalmente en cuanto a los roles establecidos hacia ellas, en donde el machismo es normalizado, la violencia es parte de su vida cotidiana. En comunidades indígenas de los Altos de Chiapas, hasta cierto punto las mujeres no expresan disconformidad en cuanto a las situaciones que viven, tal como mencionan Ulba, Montiel y Baeza (2011: 16):

Bajo el discurso de los usos y costumbres y la conservación de la tradición, las mujeres indígenas se han erigido como guardianas de la cultura [...] los hombres son beneficiados con la autoridad comunitaria y familiar; esto genera que

se den situaciones de violencia contra las mujeres en lo familiar y en la comunidad y prácticas tradicionales perjudiciales avaladas y naturalizadas por los usos y costumbres.

Asimismo, Bonfil, De Marinis, Rosete y Martínez (2017: 83) señalan:

Es frecuente que las autoridades comunitarias que intervienen en problemas de violencia de género fundamenten sus decisiones, consejos y medidas a partir de los usos y costumbres comunitarios, en los que esta problemática no se reconoce como un problema a reglamentar sino como una condición individual, familiar o de pareja [...]. De esta forma, tanto en el ayuntamiento como en las instancias comunitarias, se reproducen los roles de género y se justifican comportamientos basados en la construcción cultural de la femineidad y la masculinidad del “deber ser del hombre y deber ser de la mujer”.

Es así como las mujeres indígenas consideran en su idiosincrasia que la violencia en la pareja es *normal*, ya que los valores culturales colocan a la mujer en una condición de consumo masculino, ante la falta de apoyo social y familiar. Al respecto, Norwood (2008: 56) menciona que:

Debido a que nunca pudieron convertir a sus progenitores en los seres atentos y cariñosos que ansiaba cada mujer, reacciona profundamente ante la clase de hombres emocionalmente inaccesibles a quienes puede volver a intentar cambiar por medio de su amor [...]. Acostumbrada a la falta de amor en las relaciones personales, está dispuesta a esperar, conservar esperanzas y esforzarse más para complacer.

En este contexto, resulta inconcebible que una mujer violentada decida permanecer en esa situación que pone en riesgo su integridad, evidenciando codependencia. Ante ello, Villarrubia (2013: 26) comenta que “corresponde a una vivencia muy intensa de una necesidad afectiva extrema y desmesurada”. Se trata de una relación de dependencia, de la necesidad de que otros cuiden de uno, una relación de sumisión hacia la pareja.

Según Lorente (2004: 150):

Para acercarnos a las posibles causas de la violencia que padecen las mujeres en las relaciones de pareja o expareja y diferenciándola de otra tipología de violencia interpersonal, es necesario adentrarnos en la raíz de la conducta humana.

Todo acto tiene dos componentes: el instrumental y el emocional, el primero pregunta por qué, para qué de dicha conducta, qué se pretende conseguir con ella y qué nos mueve a realizarla, mientras que la emocional se refiere a la carga afectiva que se pone al llevar a cabo dicha conducta: rabia, odio y alegría.

En el caso de la mujer codependiente, se encuentra como componente instrumental la precaria economía y la misma idiosincrasia por la cultura en que vive, lo que favorece de forma soterrada una relación violenta; mientras que en el componente emocional encajan los sentimientos que aún prevalecen, la ambivalencia entre el amor-odio. Con fines metodológicos, la presente investigación busca abordar los componentes de la codependencia afectiva en una situación de violencia en la pareja.

METODOLOGÍA

El trabajo se realiza desde una perspectiva fenomenológica, la cual, según Rodríguez, Gil y García (1996), estudia los hechos a partir de la experiencia de las personas, por lo que, en este caso, se describe la experiencia de las mujeres víctimas de violencia en la pareja. Para ello, se indagó sobre las vivencias y los significados que las mujeres le atribuyen a dicho suceso. Los datos vertidos están en función de la técnica de la entrevista.

Las participantes son cinco mujeres adultas indígenas integrantes de la Asociación Civil Hogar Comunitario Yachi'l Antzetic, ubicada en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, de entre 20 y 40 años de edad, quienes sufrieron maltrato, son víctimas de violencia por su pareja desde hace más de dos años, o bien están en proceso de superación de dicha vivencia.

RESULTADOS

Las informantes, víctimas de la violencia, se identifican como Alicia, Carmen, Paola, Fernanda y Laura, de quienes se recupera información acerca de los componentes instrumental y emocional de los episodios de violencia. Las categorías por desarrollar, *grosso modo*, son la influencia de los padres, *dolor psíquico de las palabras*, alcoholismo y maltrato.

Así, se observó en el discurso de tres participantes el abandono por parte de los padres. Alicia mencionó: “yo soy adoptada, yo no conocí a mi mamá,

de Yajalón me trajeron del DIF en Aldeas de Comitán [*sic*] y pues si te digo que allí en Aldeas era muy prohibido tener novio [...], me fue muy mal, yo pienso pues que fue porque desobedecí mucho, porque todo, te lo juro todo me lo daban en la aldea y por lo mismo también que desobedecí todo lo perdí”.

De igual forma, Fernanda comenta que: “Mi papá falleció cuando yo era bebé, mi mamá se juntó con otro señor [...], me dejó en el pueblo con una familia que no conocía y esa familia no me trató muy bien que digamos y este pues salí casi casi escapándome de esa casa y entonces pues no, ni a dónde ir”.

En las viñetas, se aprecia la relación entre la ausencia de la figura paterna y materna con la necesidad de mantenerse en una relación, independientemente de su carácter violento, ya que, de alguna forma, compensa o sustituye el amor que no se tuvo en la infancia y que en la pareja se posee o cree poseer; al mismo tiempo, se piensa en la falta de apoyo por parte de la familia para no abandonar a la pareja, ya que no se cuenta con el apoyo moral o económico necesario, sobre todo si se depende únicamente de la pareja.

Respecto al *dolor psíquico de la palabra*, se tiene que la violencia en la pareja se presenta de forma verbal, la cual se interpreta como un acto menos agresivo que puede llegar a formar parte de una situación de normalidad, pues aparentemente no tiene mayores consecuencias, a diferencia de los golpes que dejan huellas en el cuerpo. De acuerdo con los datos recabados de las participantes, dos de ellas han sido víctimas de violencia verbal, quienes señalaron dicho tipo de violencia: “Son como palabras así que pareciera que no te lastiman, pero sí te lastiman, o como te dije: ‘eres una bruta, para qué lo haces, o eres una tonta, para qué haces tal cosa si sabes que no es bueno’, o algo así” (Paola).

La palabra del hombre, en este caso de la pareja, tiene un gran poder para sumergir a la mujer en un estado de inferioridad y tener control sobre sus acciones, incluida la toma de decisiones. En ambas participantes se ha encontrado que la violencia verbal resulta ser significativa en la vida de estas mujeres, incluso más dolorosa que un golpe, puesto que, como menciona Paola: “los golpes por lo menos sanan, te golpearon, bueno sí, te lastimó, pero al ratito ya tu cuerpo vuelve a regenerar, a sanarse”; es decir, que las secuelas de la violencia verbal son más profundas, ya que generan sentimientos de inferioridad, baja autoestima e inseguridad, por mencionar algunas.

El alcoholismo y maltrato en la cultura indígena de los Altos de Chiapas está presente en los hogares, ya sean los padres o cónyuges quienes ingieran

bebidas embriagantes. Las personas que dejan de vivir en las comunidades están en desacuerdo con su consumo; tal fue el caso con dos de las participantes, quienes, al residir en San Cristóbal de las Casas desde hace algunos años, demuestran su inconformidad antes tales hechos. Alicia expresa:

Pues sí, sí me ha golpeado, o sea, que me deje moretones pues sí, ya sea en mi brazo, en mi cabeza, la otra vez había llegado “bolo” [sic] y como había perdido su dinero o se lo había gastado, se lo gastó tal vez en una cantina o con alguna otra mujer, no sé, pero yo no le digo nada por temor a ser golpeada. No es agradable tener a un esposo en ese estado, ya se vuelven agresivos, insultan y hasta me corre de la casa, pero no me voy. Me aguanto porque soy su esposa.

Mientras que Paola expresa:

Él puede llegar borracho porque de vez en cuando toma, no es un borracho [sic] [...]. Entonces él llega, se acuesta en donde pueda o en la sala, en la hamaca o en donde él pueda acomodarse y de ahí no hace más ruido y al día siguiente se levanta y tampoco si no se le dice nada, pues para él no hay problema, pero si uno como mujer le empieza a reclamar, que oye, que tomaste, que tú gastas más en trago que en comida, entonces ahí ya vienen los problemas, entonces él es así, pero si yo opto por no decir nada, me quedo callada y aquí no ha pasado nada.

El componente instrumental y el afectivo juegan un papel principal en la violencia; un ejemplo es el temor hacia la pareja, lo que impide la separación y la decisión de dar por terminada la relación. Alicia señala: “yo sí sé lo que es tener miedo, como le digo a otras personas: yo sí prefiero salirme corriendo, tengo más miedo a un “bolo” [borracho] que al fantasma porque hay veces que sí me he salido corriendo de mi casa, aunque sea sin chanclas, como sea, pero me he salido corriendo porque, como le digo, le tengo mucho miedo a un “bolo” [sic]”.

Llama la atención la presencia de esperanza y reconciliación en los discursos de tres de las participantes, lo cual es fundamental para que ellas vuelvan con el violentador y perdonen las agresiones. Alicia ha narrado lo que pasa en la reconciliación: “platicamos y así, me dice que ya no va a tomar, que ya no va a golpearme y eso, pero, a pesar de que en una ocasión si fue pura mentira, fue lo mismo y hasta peor que hasta en la cárcel fue a dar”.

El componente instrumental hace referencia a la ideología de cada sujeto, que en este caso lleva a la mujer a mantenerse en una relación violenta. En el discurso de Alicia y Laura se refleja dicho componente; ellas recurren a sus hijos para justificar la continuidad de la relación. Alicia ha señalado que: “Tampoco soy una egoísta, yo sé que es el papá de mis hijos y los quiere y todo, pero es que su comportamiento empezó hace como cinco o seis años que murió su papá y su mamá, y pues la gente me ha dicho que es por eso y me ha dicho que pues: sí claro, si te pega sí lo puedes demandar, pero tampoco lo puedes dejar porque es tu familia”.

De igual forma, Laura argumenta: “yo ya estaba con él, ya no podía yo hacer nada, más lo hice por mis hijos, no tanto por él”. Es evidente la resignación que se refleja en el argumento, al decir que *ya no podía hacer nada*; es como aceptar la vida que en ese entonces tenía y colocar a los hijos como subterfugio, probablemente la única opción justificable para no decidir abandonar al violentador.

En la población investigada, el componente instrumental está conformado por la ideología de las personas indígenas y las tradiciones comunitarias. Por ello, no puede concebirse la separación, ya que no pueden existir madres solteras y tampoco salir a trabajar.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La ausencia de los padres es sumamente significativa para el desarrollo de los niños, al no existir una figura de autoridad, de responsabilidad, apoyo y amor, como adultos generan una constante búsqueda de relaciones equiparables a lo que desearon tener en la infancia, y en algunos casos la violencia se vuelve eje distintivo en las relaciones establecidas desde el noviazgo hasta la relación conyugal.

En las mujeres violentadas indígenas existe el temor hacia la pareja, arraigada por la ideología androcéntrica. La mujer se asume incondicionalmente para su pareja; en dicha relación, el hombre decide por la mujer. Por lo anterior, la violencia en el contexto indígena no representa un problema, toda vez que se trata de un estilo de vida. En la cultura indígena de los Altos de Chiapas, el consumo de alcohol está presente como un evento normal en los hogares.

CONCLUSIONES

A lo largo de la presente investigación se pretendió mostrar un enfoque que permitiera el análisis de la violencia en la pareja, cuyo acto ha ocurrido en la sociedad durante largo tiempo, convirtiéndose en un hecho frecuente y normalizado, llegando incluso a transformarse en feminicidios que mayormente quedan impunes. Además, la ideología, costumbres y la cultura en su conjunto favorecen el que la violencia esté presente en los hogares de las mujeres, evidenciando que no hay un argumento o razón válida para desligarse del violentador. Se trata de un fenómeno silenciado por una sociedad androcéntrica que dicta las leyes y las normas.

En mujeres indígenas originarias de diferentes comunidades de los Altos de Chiapas, el componente instrumental de la violencia rige la enseñanza de los ancestros. Aunque las mujeres violentadas buscan ayuda institucional para disminuir la violencia de pareja, aún predomina y persiste un penetrante arraigo cultural.

La mujer, antes de abandonar a la pareja, prefiere permanecer a su lado. Se ha identificado que dentro del componente instrumental hay cabida para el hecho de que las mujeres permanezcan con el agresor por los usos y costumbres de las comunidades indígenas, en donde el rol asignado a las mujeres es el de servir al hombre. Del mismo modo, se ha detectado que el temor hacia la pareja y la baja autoestima funcionan como componentes afectivos, de tal forma que, es tan grande el temor que sienten hacia su pareja, que prefieren ser sumisas para no generar problemas o bien evitarlos. Cuando no existen factores lo suficientemente importantes para romper con los vínculos generados, las participantes, como mecanismo de supervivencia en sus relaciones, prefieren callar ante cualquier situación para no recibir más golpes ni palabras ofensivas, incluso para mantener una relación más armónica, o, como ellas mencionan, “para evitarse problemas”.

Asimismo, el componente afectivo se establece como facilitador de la permanencia en una relación violenta por más de diez años, ya que tan sólo dos de las mujeres entrevistadas habían hasta ese momento terminado con la relación conyugal. En los primeros momentos de violencia en la pareja, el vínculo manifiesto era el amor y la esperanza de un cambio; sin embargo, pasado el tiempo, la mujer comienza a sentir temor y el amor se esfuma, terminando en un sentimiento de odio y/o rencor.

REFERENCIAS

- BONFIL Sánchez, P., N. de Marinis, B. P. Rosete Xotlanihua y R. Martínez Navarro (2017). *Violencia de género contra las mujeres en zonas indígenas de México*. México: Segob/Conavim/CIESAS/Conacyt.
- CORSI, J. (2003). *Maltrato y abuso en el ámbito doméstico*. Buenos Aires: Paidós.
- LORENTE, M. (2004). “La violencia contra las mujeres un problema social”. *Actas de las IV Jornadas. La violencia doméstica y sus efectos en el ámbito laboral*. Granada/Thousand Oaks, CA: Instituto Andaluz to Know/Sage Publications.
- NORWOOD, R. (2008). *Las mujeres que aman demasiado*. Barcelona: Ediciones B.
- RODRÍGUEZ Gómez, G., J. Gil Flores y E. García Jiménez (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Aljibe.
- ULBA, Z., T. Montiel y N. Baeza (2011). *Visibilización de la violencia contra las mujeres en los usos y costumbres de las comunidades indígenas*. Trabajo etnográfico en los Altos de Chiapas. Comisión Nacional para el Desarrollo de Pueblos Indígenas, disponible en <<http://bit.ly/2heYpYi>>.
- VILLARRUBIA, A. (2013) *Gabinete psicológico. Aprende a escucharte*. Madrid: España.

Factores de permanencia de mujeres en relaciones de violencia de pareja

María del Carmen Gabriela Noriega Zárate

Gloria Margarita Gurrola Peña

Patricia Balcázar Nava

Alejandra Moysén Chimal

Oscar Armando Esparza del Villar

INTRODUCCIÓN

La violencia es un problema de actualidad; en todas sus manifestaciones causa daño y esto es en diferentes áreas de vida de las personas; sea física, psicológica, sexual, económica o patrimonial; los daños en las tres primeras modalidades tienen que ser atendidos por los sistemas de salud del lugar en donde viven las víctimas, por lo que constituyen un gasto para el recurso económico del que dispone el país, mientras que la violencia económica y patrimonial también impactan sobre la productividad, puesto que hay un desequilibrio que redundará en pérdidas económicas (OMS, 2002).

De todas las formas de violencia que se presentan en la actualidad, la ejercida por y hacia la pareja es una de las más comunes, más frecuentes y de las más graves, no sólo en relación con la salud de la mujer que la sufre, sino de los hijos, en ocasiones testigos y en otras víctimas también de la agresión de su padre (Mercado *et al.*, 2012).

Para estudiar la problemática de la violencia de pareja, puede tomarse como base el modelo ecológico de Uri Bronfenbrenner, que interrelaciona las acciones en varios niveles interactuantes que van desde lo más íntimo, como lo biológico o la historia de vida que se corresponde al endosistema, a lo interrelacional o de pareja, que concierne al microsistema, lo comunitario o mesosistema y, finalmente, la cultura o ideología patriarcal, que atañe al macrosistema (Álvarez, 2008).

Las consecuencias de la violencia van desde lesiones hasta pérdida de miembros o del funcionamiento de algunos órganos, enfermedades crónicas,

trastornos de ansiedad, emociones descontroladas, como el miedo o el amor, enfermedades ginecológicas y de transmisión sexual, dependencia de sustancias legales o ilegales, ideación e intento suicidas y aislamiento social y muerte, además de que se corre el riesgo de que los hijos aprendan la conducta que observan de manera vicaria (Amor y Echeburrúa, 2010; Echeburrúa, Amor y Corral, 2002; Mercado *et al.*, 2012).

Una de las características del problema de la violencia conyugal es la permanencia de las mujeres en las relaciones, lo que es a la vez causa y consecuencia: causa de que la violencia se mantenga y que incluso empeore y, consecuencia, debido a que al ser mujer víctima de las agresiones empiece a presentar daño físico y psicológico que le impida encontrar manera de solucionar. Existen varias aproximaciones teóricas que discuten respecto a por qué las mujeres se quedan al lado del agresor con todos los riesgos que esto implica. Walker (2013) propone lo que llama el *síndrome de la mujer maltratada*, que consta de varios síntomas que se presentan en las mujeres que sufren violencia, porque la pareja ejerce control para satisfacer sus deseos sin tomarla en cuenta. Los seis aspectos que menciona Walker son: recuerdo intrusivo, hipervigilancia, conductas evitativas, relaciones emocionales interferidas por las medidas de control del hombre, distorsión de la imagen corporal y quejas somáticas, y problemas de la intimidad sexual. Éstos afectan de forma física, emocional, cognitiva y conductual a las mujeres, provocándoles confusión y miedo, lo que les impide tomar decisiones y resolver el problema.

Una segunda aproximación teórica es la que propuso Seligman (citado por Walker, 2013) con la denominación "indefensión aprendida", la cual plantea que las mujeres, al ser incapaces de predecir lo que pueda suceder a futuro y, consecuentemente, de articular la relación psicológica entre los aspectos cognitivos, motivacionales y conductuales, se ven impedidas para abandonar la relación de violencia en la que viven. Mediante el proceso de *adaptación paradójica a la violencia*, Montero (2001) propone que el sufrimiento que presenta la mujer víctima de violencia genera diversas respuestas psicológicas para manejar dicho sufrimiento, lo que da como resultado la adaptación paradójica entre la mujer víctima y el hombre agresor, por lo que las mujeres permanecen en la relación.

La persuasión coercitiva es la aproximación teórica que compara el efecto de que las mujeres no puedan dejar a su pareja que las agrede, como lo que les sucede a los prisioneros en los campos de concentración, quienes durante largos periodos de tiempo están sometidos a lo que se conoce como *lavado de cerebro*, a partir de la coerción tanto física como mental, proceso similar al que

se generan en mujeres violentadas porque se saben aisladas y sin esperanzas de escapar, lo que se equipara con el *síndrome de Estocolmo* con consecuencias tales como miedo, amor, culpa y vergüenza (Escudero-Nafts, Polo, López y Aguilar, 2005). Aunado a lo anterior, otros aspectos que coadyuvan a que las mujeres no abandonen las relaciones de violencia se relacionan con ciertas variables sociodemográficas, entre las cuales se encuentran la dependencia económica de la mujer en relación con la pareja, el aislamiento social real o percibido, además de la presencia de hijos pequeños (Echeburúa, Amor y Corral, 2002). En tal sentido, el objetivo general del trabajo es construir y validar un instrumento que mida los factores que propician que las mujeres permanezcan en relaciones de violencia.

METODOLOGÍA

Tipo de estudio

Mixto, en una primera fase cualitativa y en la segunda cuantitativa. En la segunda se desarrolló y se evaluó la confiabilidad y validez de un instrumento psicológico que mide los factores que propician la permanencia de las mujeres en relaciones de violencia conyugal.

Participantes

308 mujeres beneficiarias de los servicios gubernamentales de atención a los problemas de las mujeres: Consejo Estatal para la Mujer, Comisión de los Derechos Humanos y talleres para el manejo de las emociones.

Técnica e instrumento

Se diseñó una escala para medir los factores que propician la permanencia de las mujeres en relaciones de violencia con base en las aproximaciones teóricas mencionadas y en preguntas en profundidad realizadas en la primera fase. La escala se diseñó a partir de las lexías que surgieron de entrevistas a profundidad, mismas que fueron sometidas a valoración por parte de jueces expertos tanto en el fenómeno de violencia como en la construcción de ins-

trumentos psicológicos. El instrumento constaba de 60 reactivos con cinco posibles respuestas: 1) No se aplica, 2) Aplica parcialmente, 3) Neutro, 4) Aplica en gran parte y 5) Se aplica totalmente (véase el anexo 1).

Procedimiento

Se gestionó ante las autoridades correspondientes la aplicación de la escala a mujeres beneficiarias de los servicios. A las mujeres participantes se les informó de la intención y confidencialidad del instrumento y se les pidió que manifestaran su conformidad por medio de una carta.

Manejo estadístico

Se aplicaron las pruebas estadísticas Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), la prueba de esfericidad de Bartlett para conocer si la muestra era adecuada, el coeficiente Alpha de Cronbach para medir la confiabilidad, análisis factorial exploratorio para medir la validez y rotación Varimax para determinar los factores en los que se divide el instrumento.

RESULTADOS

Se utilizó la prueba Kaiser-Meyer-Olkin (KLM) para medir que la muestra tuviera un número de participantes adecuado, obteniéndose un puntaje de .937, por lo que se considera que el tamaño de la muestra fue idóneo.

Se aplicó el índice de Bartlett que fue de .000, por lo que se consideró que el tamaño de la muestra fue adecuado para establecer tanto la confiabilidad como la validez de constructo del instrumento por medio del análisis factorial.

El análisis factorial exploratorio de los reactivos se aplica para el desarrollo y validación de los instrumentos; puede ser usado para explorar las variables en conjunto, ya sean variables latentes o factores comunes que dan respuesta a los reactivos (Lloret, Ferreres, Hernández y Tomás, 2014).

El coeficiente Alpha de Cronbach se aplicó para evaluar la consistencia del instrumento mediante su confiabilidad interna, obteniéndose un $\alpha = .95$

Posteriormente, se realizó el análisis factorial exploratorio de tipo Varimax para determinar las subescalas y los reactivos que las integran, lo cual dio como resultado la exclusión de cuatro reactivos debido a que no se ubicaron dentro de los factores en los que se agruparon los demás reactivos que integraban el instrumento. Se agruparon los reactivos en cinco factores que se denominaron: Factor Codependencia con $\alpha = .92$, Factor Amenazas con $\alpha = .88$, Factor Baja autoestima e indefensión aprendida con $\alpha = .88$, Factor Economía y normalización con $\alpha = .79$ y Factor Chantaje con $\alpha = .78$, mismos que aparecen en la tabla 1.

TABLA 1.
ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO A LA ESCALA LIKERT PARA IDENTIFICAR
PERMANENCIA DE MUJERES EN RELACIONES VIOLENTAS

	<i>Reactivo</i>	<i>Cargas factoriales</i>	<i>Comunalidad</i>
Factor 1 Codependencia $\alpha = .92$			
52	Espero que cambie.	.809	.756
42	Lo amo.	.802	.678
55	Lo tengo que rescatar.	.763	.697
51	Creo que me quiere.	.758	.646
40	Quiero salvar mi matrimonio.	.758	.694
34	Lo necesito.	.712	.733
21	Creo que puedo lograr que cambie.	.650	.671
23	Quiero quedarme.	.650	.623
47	Tengo miedo de que mis hijos se queden sin padre.	.599	.681
36	Si él me falta, me quiero morir.	.570	.634
37	Me necesita.	.525	.587
50	Me casé por la Iglesia y lo que Dios une no lo separé el hombre.	.437	.636
31	Mis papás se divorciaron y yo quiero algo diferente.	.403	.542
Factor 2 Amenazas $\alpha = .88$			
48	Tengo miedo de sus amenazas.	.744	.705
43	Me amenaza y no me dice qué va a hacer.	.731	.611

	<i>Reactivo</i>	<i>Cargas factoriales</i>	<i>Comunalidad</i>
41	Utiliza a mis hijos para obligarme a que me quede.	.700	.663
46	Me dice que, si me voy, va por mí.	.678	.643
19	Me amenaza con hacerme infeliz.	.658	.614
60	Quiero evitar ser agredida si es que trato de dejarlo.	.644	.659
58	Me busca cuando trato de dejarlo.	.593	.603
10	Me amenaza con quitarme a los hijos.	.566	.628
25	Me amenaza con matarme.	.542	.583
56	Quiero evitar que lastime a mis hijos.	.487	.523
45	No confió en las instituciones.	.464	.632
49	Me siento obligada.	.416	.585
Factor 3 Baja autoestima e indefensión aprendida $\alpha = .88$			
11	Siento que valgo poco.	.750	.758
9	Me falta amor propio.	.703	.668
20	Siento que se me cierran las puertas.	.634	.628
24	Tengo miedo a cómo enfrentar las consecuencias de la separación.	.629	.571
17	Tengo miedo de lo que pueda suceder en el futuro.	.624	.623
33	Es difícil encontrar a donde ir.	.569	.644
6	Tengo miedo de que todo el esfuerzo que hice para mantener la relación se pierda.	.528	.624
5	Me falta fuerza de voluntad para dejarlo.	.511	.620
12	Quiero tener compañía.	.470	.625
15	Es costumbre.	.460	.651
54	Es difícil terminar la relación.	.442	.648
Factor 4 Economía y normalización $\alpha = .79$			
18	Antepongo beneficios materiales.	.674	.617
35	Quiero mantener oportunidades económicas.	.607	.647
8	Quiero conservar la casa.	.577	.578
38	Ésas son las enseñanzas de mi familia acerca del matrimonio.	.559	.602

	<i>Reactivo</i>	<i>Cargas factoriales</i>	<i>Comunalidad</i>
44	Me debo quedar, aunque ya no lo ame; uno se casa para siempre.	.534	.624
53	Mi mamá me pegaba y creo que es lo normal en una situación de pareja.	.434	.661
59	Los abogados en todo favorecen a los hombres.	.403	.556
Factor 5 Chantaje $\alpha = .78$			
7	Siento la presión de que se haga daño a sí mismo.	.736	.702
1	Cuando quiero dejarlo me amenaza con matarse.	.656	.568
4	Siento lástima.	.577	.627
57	Tengo miedo de que él se haga daño.	.475	.655

Para conocer cuánto de lo que pretende explorar el instrumento corresponde al constructo de base, se consultó la varianza acumulada; en el caso de la escala tipo Likert, para medir los factores que propician la permanencia de las mujeres en relaciones de violencia de pareja, se tiene que la varianza acumulada es de 49.852 por ciento (véase la tabla 2).

TABLA 2
VALORES EIGEN, PORCENTAJE DE VARIANZA Y PORCENTAJE DE VARIANZA ACUMULADA DE LOS CINCO FACTORES SIGNIFICATIVOS DE LA ESCALA LIKERT

<i>Factor</i>	<i>Valor propio</i>	<i>% de varianza</i>	<i>% de varianza acumulada</i>	<i>Número de reactivos</i>
Factor 1 Codependencia	18.794	31.323	31.323	13
Factor 2 Amenazas	4.349	7.248	38.571	12
Factor 3 Baja autoestima e indefensión aprendida	2.621	4.368	42.939	11
Factor 4 Economía y normalización	2.253	3.756	46.695	7
Factor 5 Chantaje	1.894	3.157	49.852	4

Se presentan las medias de los factores obtenidos que equivalen a la suma de las puntuaciones que fueron divididas entre el número de casos del

conjunto (véase la tabla 3), así como las desviaciones estándar, que indican la dispersión de los datos de la escala de medición y muestra, que cuanto mayor es la dispersión de datos en torno a la media, mayor es la desviación (véase la tabla 3).

Tabla 3
Media y desviación estándar de la escala Likert

<i>Nombre del factor</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>
Factor 2 Amenazas	3.529	12.705
Factor 3 Baja autoestima e indefensión aprendida	3.434	10.965
Factor 1 Codependencia	3.327	13.986
Factor 4 Economía y normalización	1.687	7.197
Factor 5 Chantaje	.952	4.314

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Se exponen los resultados del desarrollo del instrumento, así como de la validez y confiabilidad de una escala tipo Likert para medir los factores que propician la permanencia de las mujeres en las relaciones en las que sufren violencia de pareja. Se considera que la muestra en la que se aplicó es válida. El instrumento presenta confiabilidad, validez teórica y factorial dentro del rango aceptable, está compuesto por 54 reactivos agrupados en cinco factores, mismos que habían sido considerados dentro de los niveles ecológicos en los que se enmarca la problemática de la violencia de pareja y, más específicamente, la permanencia de las mujeres.

El factor Codependencia, no se exploró como tal, pero está relacionado con la Indefensión aprendida, con la Adaptación paradójica y con la confusión que causan las emociones descontroladas que la aproximación teórica persuasión coercitiva marca como la consecuencia de la presión ejercida en las mujeres por sus parejas, como parte de los niveles ecológicos propios del endosistema y del microsistema.

En el segundo factor se incluyen las amenazas que forman parte de la interferencia del hombre violento en la vida de su pareja, lo que se menciona en las aproximaciones teóricas del Síndrome de la mujer maltratada y en el de la Persuasión coercitiva, que se consideran como propios del nivel de microsistema.

En el tercer factor aparecen la Baja autoestima y la indefensión aprendida, consideradas en la aproximación teóricas del Síndrome de la mujer maltratada, que forma parte del endosistema.

Como cuarto factor se tiene la Economía y la normalización, relacionados con el nivel ecológico del exosistema, que considera la relación de la mujer con su comunidad.

Finalmente, el factor Chantaje remite otra vez a la interferencia del hombre violento en la vida de su pareja y está considerado en el microsistema.

CONCLUSIONES

El instrumento diseñado para medir permanencia en violencia, en específico de los factores que propician la permanencia de las mujeres en relaciones en las que viven violencia, presenta adecuadas propiedades psicométricas de confiabilidad y validez, por lo que puede ser utilizado para explorar este ámbito en población general.

Al respecto, la propuesta ecológica de Bronfrenbrenner ayuda a entender de mejor manera los aspectos que influyen en la problemática de las mujeres que sufren violencia por parte de sus parejas y que no pueden abandonar la relación porque consideran distintos niveles de influencia. Los autores que proponen las diferentes aproximaciones teóricas con las que se da marco a la investigación exponen factores similares, enfocados a veces en las consecuencias mismas de la violencia, en la dinámica que se ha generado entre la víctima y el agresor, en la influencia de factores externos, pero cercanos, como son los hijos de la pareja o la familia extensa, en y la ideología patriarcal que va permeando desde la comunidad hasta los propios hogares.

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ, L. (2008). "Modelos ecológicos de la violencia familiar. Los sistemas autoritarios y de género como posibles referencias explicativas a su interior". *Perspectivas en Psicología*. 5 (1), pp. 128-134.
- AMOR, P. y E. Echeburúa (2010). "Claves psicosociales para la permanencia de la víctima en una relación de maltrato". *Clínica Contemporánea*. 1 (2), pp. 97-104.
- ECHEBURRÚA, E., P. Amor y P. De Corral (2002). "Mujeres maltratadas en convivencia prolongada con el agresor. *Acción Psicológica*. 2, pp. 135-150.

- ESCUADERO, A., C. Polo, M. López y L. Aguilar (2005). “La persuasión coercitiva, modelo explicativo del mantenimiento de las mujeres en una situación de violencia de género. Las estrategias de la violencia”. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, xxv (95), pp. 85-117.
- LLORET-SEGURA, S., A. Ferreres-Traver, A. Hernández-Baeza e I. Tomás-Marco (2014). “El análisis factorial exploratorio de los ítems; una guía práctica, revisada y actualizada”. *Anales de Psicología*. 30 (3), pp. 1151-1169.
- MERCADO, D., L. Somarriba, C. Cuevas, C. Astudillo y M. Sánchez (2012). Permanencia femenina en la situación de violencia de pareja: fortalezas y debilidades. *Revista Latinoamericana de Medicina Conductual*, 2 (1), pp. 21-32.
- MONTERO, A. (2001). “Síndrome de adaptación paradójica a la violencia doméstica, una propuesta teórica”. Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. España. *Clínica y Salud*. 12 (1), pp. 5-30.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Resumen, disponible en <www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/es/summary_es.pdf>.
- WALKER, L. (2013). *The battered woman syndrome*. Nueva York: Springer Publishing Company.

ANEXO 1

ESCALA PARA MEDIR PERMANENCIA EN VIOLENCIA

Edad _____ Años en la relación _____.

Número de hijos _____ Escolaridad _____.

Tiempo de violencia en la relación _____.

El presente cuestionario tiene como finalidad explorar las razones por las cuales las mujeres permanecen en una relación de violencia de pareja.

Instrucciones. A continuación, se te presenta una lista de afirmaciones que pueden aplicarse a su relación de pareja. Lee cuidadosamente cada afirmación y marca con una cruz (×) aquella que se aplique más a ti, tomando en cuenta la siguiente escala. 1 No aplica, 2 Aplica parcialmente, 3 Neutro, 4 Aplica en gran parte y 5 Aplica totalmente.

<i>Me quedo con mi esposo porque</i>		<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
1	Cuando quiero dejarlo me amenaza con matarse.					
2	Se me hace muy difícil conseguir trabajo.					
3	Creo que lo que pasa es de poca gravedad.					
4	Siento lástima.					
5	Me falta fuerza de voluntad para dejarlo.					
6	Tengo miedo de que todo el esfuerzo que hice para mantener la relación se pierda.					
7	Siento la presión de que se haga daño a sí mismo.					
8	Quiero conservar la casa.					
9	Me falta amor propio.					
10	Me amenaza con quitarme a los hijos.					
11	Siento que valgo poco.					
12	Quiero tener compañía.					
13	Me pidió otra oportunidad.					
14	Mis hijos están chicos.					
15	Es costumbre.					
16	Me siento mal si lo veo solo.					
17	Tengo miedo de lo que pueda suceder en el futuro.					
18	Antepongo beneficios materiales.					
19	Me amenaza con hacerme infeliz.					
20	Siento que se me cierran las puertas.					
21	Creo que puedo lograr que cambie.					
22	Me pide perdón después de maltratarme.					
23	Quiero quedarme.					

24	Tengo miedo a cómo enfrentar las consecuencias de la separación.					
25	Me amenaza con matarme.					
26	Siento presión de nuestras familias.					
27	Acepté lo que él quisiera.					
28	Mis hijos se ponen tristes cuando él no está.					
29	Es conformidad.					
30	Tengo miedo de encontrar a otra persona que me trate mal.					
31	Mis papás se divorciaron y yo quiero algo diferente.					
32	Qué va a decir la gente de mí.					
33	Es difícil encontrar a donde ir.					
34	Lo necesito.					
35	Quiero mantener oportunidades económicas.					
36	Si él me falta, me quiero morir.					
37	Me necesita.					
38	Ésas son las enseñanzas de mi familia acerca del matrimonio.					
39	Son muy pocas las opciones que tengo.					
40	Quiero salvar mi matrimonio.					
41	Utiliza a mis hijos para obligarme a que me quede.					
42	Lo amo.					
43	Me amenaza y no me dice qué va a hacer.					
44	Me debo quedar, aunque ya no lo ame; uno se casa para siempre.					
45	No confío en las instituciones.					
46	Me dice que si me voy va por mí.					

47	Tengo miedo de que mis hijos se queden sin padre.					
48	Tengo miedo de sus amenazas.					
49	Me siento obligada.					
50	Me casé por la Iglesia y lo que Dios une no lo separe el hombre.					
51	Creo que me quiere.					
52	Espero que cambie.					
53	Mi mamá me pegaba y creo que es lo normal en una relación de pareja.					
54	Es difícil terminar la relación.					
55	Lo tengo que rescatar.					
56	Quiero evitar que lastime a mis hijos					
57	Tengo miedo de que él se haga daño.					
58	Me busca cuando trato de dejarlo.					
59	Los abogados en todo favorecen a los hombres.					
60	Quiero evitar ser agredida si es que trato de dejarlo.					

Mujeres rurales: vidas vulneradas, desafíos para la psicología

*Oscar Cruz Pérez
Hildebertha Esteban Silvestre*

INTRODUCCIÓN

El siguiente es un trabajo de reflexión que surge del acercamiento en el acompañamiento psicosocial a un grupo de mujeres jefas de familia de una comunidad rural campesina del estado de Chiapas, México, afectadas por el terremoto del mes de septiembre de 2017 y que hasta la fecha padecen problemas con la reconstrucción de sus viviendas. El análisis de sus condiciones de vida y de existencia en la comunidad se realiza a través del concepto de interseccionalidad, para dar cuenta de las múltiples opresiones que, al entrecruzarse, conforman grandes brechas de desigualdad, discriminación y violencias que definen la situación difícil de las mujeres. La complejidad de la intersección implica el reconocimiento del contexto sociocultural: patriarcal, machista y androcéntrico; y político-económico: capitalista neoliberal que vulnera a las mujeres. Bajo este análisis, se propone una psicología anticapitalista que cuestione la propia psicología dominante caracterizada por el individualismo y el psicologismo al servicio del mercado; una ciencia psicológica que vincule sus conocimientos con la vida real y cotidiana de las personas, y que promueva la solidaridad, el apoyo mutuo y la comunalidad entre los sujetos en y con la participación de la comunidad.

UNA TRÁGICA REALIDAD

El trabajo es una reflexión acerca de las condiciones de vida de un grupo de mujeres jefas de familia de una comunidad rural campesina de Chiapas,

México. Surge del acercamiento en el acompañamiento psicosocial para realizar un trabajo colectivo de apoyo y de gestión que permitió escuchar sus condiciones de vida y sus necesidades.

Son mujeres afectadas por el terremoto de 8.4 grados en escala de Richter ocurrido el 7 de septiembre de 2017, que causó daño en varios estados de la República Mexicana, y que hasta la fecha siguen padeciendo problemas con la reconstrucción de sus viviendas. A casi dos años del terremoto, aún viven en casas improvisadas con madera, plástico y materiales de la región, pues el apoyo ofrecido por el gobierno no llegó o llegó a medias. La mayoría de las casas se encuentran a media reconstrucción, sin techo, sin puertas ni ventanas y sin piso; es decir, inhabitables.

Su condición es de viudez, abandono o soltería, con edades que van desde 35 hasta 65 años; viven en un contexto rural campesino, sin tierras ni propiedades; padecen fuertes problemas de salud, como *Diabetes mellitus*, hipertensión, ceguera total o parcial e incapacidad motora, lo que les dificulta resolver sus necesidades básicas cotidianas, por lo que se han convertido en dependientes de los apoyos de programas gubernamentales.

Como formas de sobrevivencia, algunas de ellas crían aves de corral (galinas, guajolotes o patos) para autoconsumo o venta esporádica; otras se dedican a la venta de productos de belleza, ropa o utensilios para el hogar; dulces y totopos (producto a base de maíz frito o tostado) elaborados en casa; y otras dependen totalmente de familiares que trabajan fuera de la comunidad y de la solidaridad de conocidos cercanos para su sobrevivencia diaria. La mayoría son analfabetas, muy pocas saben leer y escribir, aunque con dificultades.

El deterioro en su salud se debe a que, si bien en la comunidad existe el Centro de Salud y la Clínica Comunitaria, la permanencia de personal médico es esporádica y no se les dota de los medicamentos necesarios, por lo que la mayoría de ellas no lleva un tratamiento médico adecuado.

Entre las condiciones observables en estas mujeres, se encuentra dificultad para expresar verbalmente su situación de vida, incapacidad de vislumbrar alternativas inmediatas para transformar y mejorar sus condiciones económicas y de salud sin el apoyo de un agente externo. En una de las reuniones, una de las mujeres abandonó discretamente el grupo cuando se acercaba su turno de compartir sus condiciones de salud; su explicación posterior fue que “no iba saber qué decir”; de la misma manera, dos de ellas, aunque permanecieron en la reunión, no pudieron expresarse y pidieron a sus acompañantes que relataran sus condiciones. Además, fue recurrente que terminaran sus participacio-

nes con las frases “vamos al día”, “vivimos con lo que caiga”, “no nos dejamos morir”, mostrando desesperanza y fragilidad emocional.

Bajo esta realidad, nos preguntamos cómo podemos entender la existencia de grupos poblacionales con las características de estas mujeres en comunidades rurales: jefas de familia con una vida precaria, sin recursos económicos ni sociales para alcanzar una vida digna: ¿cuál es la complejidad de esta realidad que no alcanza a ser percibida por el profesional de la psicología? ¿Es acaso que a estas mujeres se les ha cancelado todo derecho, incluso a ser escuchadas?

Para encontrar algunas posibles respuestas, recurrimos a la propuesta de interseccionalidad que plantea Kimberly Crenshaw (1991). Este concepto permite entender la forma en que un sujeto puede vivir múltiples opresiones o privilegios según su pertenencia a distintas categorías sociales, que al entrecruzarse conforman grandes brechas de desigualdad, discriminación y violencias que definen su situación psicoemocional. En este caso, ser mujeres, vivir en contextos rurales, no tener una pareja varón, ser jefa de familia son cuatro categorías que dan como resultado condiciones de grave vulnerabilidad respecto a ser hombre, vivir en la ciudad, tener una pareja y no tener dependientes económicos. La complejidad de la intersección de estas categorías se abre al reconocer nuestro contexto sociocultural: patriarcal, machista y androcéntrico; y político-económico: capitalista neoliberal.

El sistema económico y político global neoliberal se caracteriza por ejercer un poder perverso y destructor sobre sociedades de baja capacidad económica y política, como las comunidades rurales de México, y de Latinoamérica en general. La cultura patriarcal define la dinámica social, económica, política y religiosa que asigna a los hombres el ejercicio de un poder de dominación sobre las mujeres, y que valida y legitima lo masculino como modelo hegemónico en la definición de derechos y oportunidades en las diferentes esferas de la vida. En este sentido, la mujer tiene una existencia secundaria respecto al hombre, lo cual implica que para ellas no sólo está prohibido detentar poder en lo social, económico y político, sino también en el conocimiento y en el uso de la palabra misma (Guerra, 2008).

EL ENTRECruzAMIENTO DE LA VIOLENCIA

Muchos son los estudios y teóricos que han demostrado que las mujeres constituyen un grupo de población altamente marginado y excluido de los

procesos histórico-sociales por condiciones de género, clase y etnia (Federici, 2013; Young, 2000; Alberti, 1994). En el caso de las mujeres rurales que se encuentran en situación de ser jefas de familia por viudez o abandono de la pareja, se aprecia un entrecruzamiento de las violencias, que se expresan de manera particular.

En lo educativo, el sistema patriarcal impone una enorme brecha de desigualdad entre los géneros; ha impedido que las mujeres tengan las mismas oportunidades para su ingreso y permanencia en la escuela, convirtiéndolas en un grupo históricamente excluido de este derecho, al igual que otros grupos culturales minoritarios (De Sousa, 2010; Quijano, 2000). En este contexto, las mujeres no han tenido acceso a la educación formal; por lo tanto, se caracterizan por el analfabetismo o por sólo saber leer y escribir, con muchas limitaciones.

Si bien en estas comunidades rurales los servicios de salud son deficientes para la población en general, la lógica androcéntrica, que impone un modelo de atención a la salud basada en las necesidades de los varones, acentúa los efectos negativos en el cuerpo de las mujeres ante la maternidad, las enfermedades de transmisión sexual, las crónico-degenerativas y las pulmonares, ante la exposición de humo por el uso de leña como principal insumo doméstico.

Difícilmente, en las comunidades de Chiapas se encuentran empleos, menos para las mujeres, así que “vamos al día”, “vivimos con lo que caiga”, son las frases de quienes luchan por no dejarse morir ante la imposibilidad de recibir una cantidad mínima de recursos económicos por su fuerza de trabajo. Esto se liga a que no son sujetos de empleo o de ser remuneradas por actividades en el campo debido a los estereotipos patriarcales que asignan a las mujeres al espacio de lo doméstico, del cuidado de los otros y el descuido de sí mismas, de la fragilidad emocional y física.

Otro factor determinante de la condición de vulnerabilidad de estas mujeres es su exclusión de los derechos de acceso a la tierra y en general a propiedades, como una casa o ganado, que les permitiría contar con un respaldo económico en situaciones críticas. Según Deere y León (2013), el reparto y adquisición de la tierra en América Latina es extremadamente desigual para hombres y mujeres; estas últimas representan un porcentaje muy reducido como propietarias de la tierra. Ya desde la época del reparto de tierras en México, esta política no reconoció ese derecho para las mujeres; posteriormente, con la política capitalista neoliberal de privatización de los ejidos que inició en 1992 con Carlos Salinas de Gortari como presidente de

la República y que dio fin al reparto agrario, las mujeres fueron excluidas de dicha dinámica.

La política neoliberal planteó una ruptura con el ejido comunal y dio paso a la mercantilización de la tierra, permitiendo que ésta entrara en la dinámica del mercado y se convirtiera en una mercancía que sólo podían adquirir quienes tenían los recursos para hacerlo. Careaga y Jiménez (2011), tomando en cuenta información del INEGI, sostienen que la pobreza se ha feminizado porque cada vez son mayores los casos en los que las mujeres tienen bajo su cargo el cuidado de la familia, la vivienda y el sustento cotidiano y que, al mismo tiempo, no tienen los recursos materiales ni simbólicos para hacer frente a esta responsabilidad. Estos autores plantean que:

Las mujeres que viven en la pobreza a menudo se ven privadas del acceso a recursos de importancia crítica, como los préstamos, la tierra y la herencia. No se recompensa ni se reconoce su trabajo. Sus necesidades en materia de atención de la salud y nutrición no son prioritarias, carecen de acceso adecuado a la educación y a los servicios de apoyo, y su participación en la adopción de decisiones en el hogar y en la comunidad es mínima. Atrapada en el ciclo de la pobreza, la mujer carece de acceso a los recursos y los servicios para cambiar su situación (Careaga y Jiménez, 2011: 16).

Esto da cuenta de un sistema político, social y económico regido por el capital, donde la brecha entre los que tienen y los que no tienen es cada vez más amplia y profunda, que genera estragos a las mujeres en condiciones de viudez y de abandono de la pareja, un sistema que favorece la explotación de los que menos tienen por los que tienen más recursos y poder.

Žižek (2013) denuncia la violencia creada por el capitalismo y, en su forma más actual, por el neoliberalismo; sostiene que la violencia no debe ser atribuida a los individuos concretos, sino más bien a un sistema político y económico que genera una violencia catastrófica que se muestra en privaciones de recursos, bajas esperanzas de vida y muerte; para él, el funcionamiento de este sistema genera lo que denomina una violencia objetiva, anónima e imperceptible, que se expande como una nebulosa niebla global. Sin embargo, los medios de comunicación, los políticos y administradores de los Estados dan mayor importancia a los conflictos internacionales o a disturbios colectivos o individuales, dejando de lado la crítica o análisis del sistema social perverso y opresor, que está sometiendo a un sinfín de personas en todos los lugares donde se ha instalado.

Pavón-Cuéllar (2018: 3), siguiendo a Marx y a Freud, sostiene que: “el capitalismo como modelo de producción, distribución y consumo es mortífero y opera como pulsión de muerte, porque produce y reproduce la muerte a partir de lo vivo, ya sea por la explotación del trabajador para la obtención de la ganancia o como un movimiento pulsional que parte de lo animado para volver a lo inanimado”.

La concentración de las riquezas en unos cuantos y el abandono a su suerte de amplios sectores de la sociedad, y principalmente de pobladores de comunidades rurales, constituye un acto de violencia y de condena de muerte. No contar con los servicios de salud y con medicamentos los enfrenta a una muerte real y concreta; los gestos de desesperanza por la vida, la imposibilidad de articular un discurso para mostrar sus problemáticas y necesidades, son expresiones de una muerte simbólica y silenciosa.

Existe sin duda una mirada naturalizadora de la pobreza, nadie la ve y, si alguien la menciona, es para engrosar las estadísticas o para utilizar esta condición para crear clientelismo político o formar seguidores; para Gentili (2014: párr. 15):

la naturalización del infortunio vivida por muchos nunca es producto de causas naturales. Se trata de una construcción histórica, ideológica, discursiva, moral. Una construcción que tiende a imbricarse en la mirada cotidiana, tornando los acontecimientos pasibles de una invisibilidad artificial, aunque no por eso menos poderosa. Nadie ve nada, nadie tiene que ver con nada, nadie sabe nada. El silencio todo lo invade.

Las mujeres que despiertan el interés por este trabajo se encuentran en una comunidad alejada de los grupos poblaciones más concentrados de Chiapas, en la comunidad, donde parece que no pasa nada, donde el tiempo transcurre lentamente y en la agonía de su desgracia se encuentran madres, comadres, hijas, jefas de familia en condiciones de vulnerabilidad y sufrimiento psicosocial.

LOS RETOS DE LA PSICOLOGÍA ANTE LAS PROBLEMÁTICAS ACTUALES

El reto de la psicología es develar las problemáticas sociales contemporáneas, caracterizadas por la desigual distribución de la riqueza entre individuos, grupos y países, y la existencia de millones de personas en pobreza extrema

que mueren de hambre; los recursos naturales convertidos en objetos de explotación han provocado el deterioro ecológico a escala mundial, con la consecuente supresión de las posibilidades elementales de sobrevivencia de las personas y comunidades vinculadas a los territorios y el alarmante aumento de la violencia en todas las esferas de interacción social, que forman parte de la cotidianidad, la construcción de escenarios diferentes con proyectos de vida alternativos para los sujetos, grupos y comunidades humanas (Cruz, 2015).

Pavón-Cuéllar (2017: 34) propone una psicología anticapitalista que cuestione a la propia psicología dominante para combatir “las tendencias psicológicas adaptativas, opresoras y atomizadoras por las que se caracteriza el capitalismo globalizado con su pensamiento único individualista liberal y con sus efectos de pobreza, sumisión e ignorancia”. Una psicología que desenmascare y contrarreste el sistema de poder capitalista neoliberal hegemónico que controla y aliena a las instituciones, a los grupos comunitarios, a los medios de comunicación, a la propia ciencia y a las leyes en beneficio de los grupos de poder político y económico y al sexo masculino. Una psicología crítica, comunitaria, emancipadora (Pavón-Cuéllar, 2017), que resista a los embates del capital y que promueva la libertad, la comunalidad, los vínculos sociales, el crecimiento de los pueblos y la dignidad de las condiciones de vida de todos los seres humanos.

Montero (2004) cuestiona la psicología individualista y excesivamente subjetivista, que fragmenta los conocimientos de la ciencia psicológica con la vida real y cotidiana de las personas, propone una psicología comunitaria que atienda las diversas problemáticas de los sujetos en y con la participación de la comunidad. Una psicología que reconozca a los sujetos como activos, propositivos y capaces de construir nuevas realidades para mejorar sus condiciones de vida, y que esta visión se traduzca en una acción de la psicología para la transformación de las condiciones de vida de los sujetos en comunidad.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Si bien es cierto que Lipovetsky (2000) sostiene que la sociedad actual hegemónica se caracteriza, entre otros factores, por la disolución de los vínculos sociales, el culto al individualismo, el consumo masificado que se traduce en indiferencia a las necesidades del otro, en el caso de las mujeres que moti-

van esta reflexión, sobreviven precisamente por los fuertes vínculos afectivos, emocionales y de apoyo de familiares que trabajan fuera de la comunidad y de la solidaridad de conocidos cercanos que las apoyan para la sobrevivencia diaria; sólo de esta manera puede entenderse que muchas personas en comunidades marginales, excluidas y en condiciones de alta vulnerabilidad, puedan enfrentar los estragos que el sistema patriarcal-capitalista-neoliberal ha construido. Bajo esta realidad, la psicología tiene una ventana abierta para acompañar a los grupos poblacionales de comunidades rurales, y particularmente a las mujeres en condición de viudez o abandono de la pareja, en esta resistencia a la muerte real y simbólica a la que parecen estar condenadas.

REFERENCIAS

- ALBERTI, P. (1994). “La identidad de género y etnia desde una perspectiva antropológica”. *Antropológicas*, 10, pp. 31-46.
- CAREAGA Pérez, G., y P. Jiménez Flores (2011). *La feminización de la pobreza en México*. México: Cámara de Diputados.
- CRENSHAW, K. (1991). “Mapping the margins: intersectionality, identity politics and violence against women of color”. *Stanford Law Review*, 43 (6), pp. 1241-1299.
- CRUZ Pérez, O. (2015). “Algunos retos de la psicología social en la sociedad contemporánea”, en G. A. García Lara y O. Cruz Pérez (2015), *Los retos de la psicología en la sociedad contemporánea*. México: UNICACH, pp. 59-66.
- DE SOUSA, B. (coord.) (2010). “Hacia una concepción intercultural de los derechos humanos”, en B. De Sousa, *Para descolonizar occidente. Más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros, pp. 83-116.
- DEERE, C. D., y M. León (2013). *La brecha de género en la propiedad de la tierra en América Latina*, disponible en <http://americatatinagenera.org/newsite/images/la_brecha_de_genero_en_propiedad_tierra_al.pdf>.
- FEDERICCI, S. (coord.) (2013). “La reproducción de la fuerza de trabajo en la economía global y la inacabada revolución feminista”, en S. Federicci, *La revolución feminista inacabada*. México: Calpulli, pp. 153-180.
- GENTILI, P. (2014). *La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento*. Laboratorio de Políticas Públicas (LPP) Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ), disponible en <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/2014-PApoyoMunicipios/Gentilli_LaExclusion-yLaEscuela.pdf>.
- GUERRA, M. J. (2008). “El avance de los derechos de las mujeres. Retazos de la historia del feminismo”. Ponencia presentada en el *XVII Congreso Internacional “Diálogo Fe-Cultura” y XIX Encuentro en la Cultura*. Tenerife.

- LIPOVETSKY G. (2000). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. 13^a. Anagrama: Barcelona.
- MONTERO, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós.
- PAVÓN-Cuéllar, D. (2018). “El capital y su pulsión de muerte: articulaciones del marxismo con el psicoanálisis ante la violencia estructural del capitalismo”, en G. A. García Lara y O. Cruz Pérez, *Sociedad y violencia: sujetos prácticas y discursos*. México: Manual Moderno, pp. 3-19.
- PAVÓN-Cuéllar, D. (coord.) (2017). *Capitalismo y psicología crítica en Latinoamérica: del sometimiento neocolonial a la emancipación de subjetividades emergentes*. México: NANANKIL.
- QUIJANO, A. (2000). “Colonialidad del poder y clasificación social”. *Journal of World System Research*, 11 (2), pp. 342-386.
- YOUNG, I. M. (2000). “Las cinco caras de la opresión”, en I. M. Young, *La justicia y la política de las diferencias*. Madrid: Cátedra, pp. 71-113.
- ŽIŽEK, S. (2013). *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales* (1^a edición, 2^a reimpresión). Buenos Aires: Paidós.

Violencia: ¿Condición necesaria para ser hombre?

Martín Cabrera Méndez
Ariadna Santiago Navarrete
Yolitzy Hernández Ruiz

INTRODUCCIÓN

La violencia es un problema social que ha sido parte de la historia de los seres humanos desde épocas antiguas, aunque es en las últimas décadas del siglo xx cuando en las ciencias sociales comienzan a surgir estudios y planteamientos que han permitido caracterizarla y nombrarla con mayor precisión. Ahora puede plantearse que existen distintos tipos y modalidades de violencia, cada una de ellas con características específicas que las definen puntualmente. Es así como se ha vuelto común que, en la literatura académica y en el lenguaje cotidiano, las personas se refieran a la existencia de violencia física, psicológica, sexual, estructural, doméstica, familiar y de género, entre otras. El hecho de develar los tipos y modalidades de la violencia permite dar cuenta de que no hay una sola forma de manifestación de ella; podríamos comentar que adquiere múltiples caras, razón por la cual su estudio se vuelve cada día más complejo.

Precisamente, a partir de visibilizar la violencia es que actualmente se le ha nombrado como un mal que aqueja a toda nuestra sociedad; metafóricamente, se le compara con un cáncer que poco a poco va infectando y corrompiendo todas nuestras instituciones sociales; incluso, se expresa que, gradualmente, esta “hidra” de las mil cabezas se ha ido naturalizando en nuestras relaciones cotidianas, razón por la cual se ha hecho habitual que diariamente en los noticieros reporten notas sobre personas secuestradas, ataques de grupos delictivos a ciudadanos, de adolescentes que llevan a cabo

muertes masivas hacia sus amigos, en fin, una serie de acontecimientos que indican claramente que la violencia está presente en nuestra vida cotidiana.

Tal pareciera que la violencia es condición natural del ser humano, aunque en las últimas décadas han comenzado a surgir posturas de estudios que difieren en torno a esta condición; dentro de ellas destaca la perspectiva sociocultural, que pone en entredicho la perspectiva naturalista de la violencia, que plantea que la violencia tiene un carácter social y cultural, por lo que la consideran una construcción social del ser humano; por ello, es factible de ser reconstruida por las personas en su carácter de agencia o de transformación de sus propias realidades.

Con base en esta disertación de lo natural y la construcción social de la violencia asociada a la perspectiva de género, específicamente con referencia a los estudios de la masculinidad se plantea el análisis sobre la violencia: ¿condición necesaria para ser hombre?

ATISBOS DE LA VIOLENCIA: PUNTA DEL ICEBERG

La violencia es un fenómeno sociocultural diverso que tiene diferentes manifestaciones; incluso, se ha vuelto tan común que nos estamos habituando a escuchar y a presenciar lamentables acontecimientos de daño hacia las y los otros, así como a expresar actitudes o comportamientos que lesionan a las personas con quienes convivimos en los diferentes ámbitos sociales, haciendo que en nuestras sociedades la violencia se naturalice como modo de vida cotidiano.

El Diccionario de la Real Academia Española (RAE) (2017) define la violencia como derivado del latín *violentia* y le confiere cuatro acepciones; la primera, como cualidad de violento; la segunda, como acción y efecto de violentar; la tercera es la acción violenta o contra el natural modo de proceder, y la última la explícita como la acción de violar a una persona. En este mismo sentido, cabe hacer mención que, según la RAE (2017), *violentia* proviene de los prefijos *vis* (fuerza) y *alentus* (abundancia), lo cual se interpreta como un exceso de fuerza (Figuroa, 2018).

Por su parte, la Organización Mundial de la Salud (2002: 5) especifica: “La violencia es el uso intencional de la fuerza física, amenazas contra uno mismo, otra persona, un grupo o comunidad, que tiene como consecuencia o es muy probable que tenga como consecuencia un traumatismo, daños psicológicos, problemas de desarrollo o la muerte”.

Tomando como referencia las definiciones expuestas por la RAE y la OMS, puede señalarse que la violencia se caracteriza porque conlleva una intencionalidad y un exceso de fuerza o amenaza, cuyo propósito es provocar un daño al otro, a la otra o a uno mismo.

Al respecto, Arendt (2006) sostiene que la violencia se fundamenta en la carencia de poder, situación que conduce a la frustración, en donde la única forma de ser es a través de la denigración del otro. Es precisamente en la manifestación de la violencia en donde los seres humanos pierden la capacidad de establecer vínculos de respeto, solidaridad y aceptación hacia las demás personas.

Por su parte, la perspectiva de género da cuenta de su interrelación con la violencia, desde el momento en que se concibe el concepto de género en reciprocidad a la desigualdad como elemento fundante de las relaciones humanas; por ello, es viable plantear que la finalidad de la violencia es establecer una relación de poder de unos y unas sobre otros y otras, en donde predomina un vínculo de dominación y subordinación como forma de control, propiciando con ello la desigualdad entre hombres y mujeres.

En esta línea de disertación, en la parte del prólogo del libro *Hombres y violencia de género* (Bonino, 2008), escrito por Miguel Lorente Acosta, se diserta sobre la violencia de género y se manifiesta que ella surge debido a los roles e identidades que se asignan a hombres y mujeres, no de la dotación cromosómica de unos y otros; su objetivo es mantener la posición de superioridad y, por encima de ella, el status, pero al mismo tiempo se perpetúa la diferencia y la desigualdad de la cultura sobre la que se ha construido.

En nuestras sociedades latinoamericanas ha predominado la visión tradicional o hegemónica de ser hombre, fundamentada en relaciones de violencia y, por consecuencia, ostentación de poder sobre las mujeres, los y las hijas, los compañeros e incluso sobre ellos mismos. Resulta pertinente aclarar que no es la única manera de ser varón, hay otras masculinidades alternas que promueven relaciones más igualitarias y equitativas entre los seres humanos.

SER VARÓN: DISYUNTIVA ENTRE LO TRADICIONAL O HEGEMÓNICO Y LAS MASCULINIDADES ALTERNAS

Los estudios sobre las masculinidades en América Latina y en México se comienzan a gestar en los años ochenta y se acrecientan en los noventa del siglo XX; en las primeras disertaciones se plantea la idea de la masculinidad

de forma singular, posteriormente, a partir de los años noventa, desde la perspectiva de género relacionada con una visión construccionista, se cambia el término por el de masculinidades, debido a que se cuestiona que exista una única manera de ser varón, que el término en plural pone énfasis en la diversidad de formas de ser hombre, mismas que varían de acuerdo con los contextos culturales, sociales, históricos y generacionales de cada sociedad.

De Keijzer (2001) hace énfasis en este sentido argumentativo al referir que algunos autores y autoras europeos y latinoamericanos (Badinter, 1993; Connel, 1997; Kaufman, 1997; Kimmel, 1997; Viveros, 1997) dan cuenta de la emergencia de una masculinidad hegemónica, así como de la construcción social de las masculinidades. Este mismo autor argumenta que la hegemonía en la masculinidad supone un esquema culturalmente construido, en donde se presenta al varón como esencialmente dominante, quien discrimina y subordina a la mujer y a otros hombres.

Por su parte, Connel (1997: 12) define la masculinidad hegemónica “como la configuración de práctica genérica que encarna la respuesta corrientemente aceptada al problema de la legitimidad del patriarcado, la que garantiza (o se toma por garantizar) la posición dominante de los hombres y la subordinación de las mujeres”.

Para Badinter (1993, citado por Ramírez, 2006: 43):

la masculinidad parece ser producto del logro. Siempre hay que afirmarse como varón, como hombre, como niño. Siempre hay que establecer la diferencia. La diferencia en este caso es exclusión. La definición de lo masculino es “lo que no es femenino”. La identidad masculina se construye bajo el criterio de lo que no es exclusivo de las mujeres. No se define por sí mismo, sino sólo en función de la otra. El deslinde se da en todos los campos de la práctica social.

En este mismo sentido, Ramírez (2006: 45) en su escrito “¿Y eso de la masculinidad?” expresa que una de las características recurrentes de la masculinidad es el rechazo a lo femenino que “se expresa de muy diversas formas, desde la sutileza del chiste y el sarcasmo, hasta el castigo corporal que se inflige a los varones que manifiestan conductas asociadas a lo femenino”.

Es viable precisar que la masculinidad hegemónica o tradicional es un sistema de dominación y subordinación que construye modelos de conducta basadas en normas, valores, estereotipos y roles que constituyen el deber ser de los varones; es decir, naturaliza su forma de comportarse, pensar y sentir, mediante las instituciones socializadoras como la familia, la escuela y los

medios de comunicación, entre otros, los que juegan un papel importante para perpetuar y legitimar este modelo. Por ello, desde temprana edad se les educa a los niños a ser competitivos, decididos, rudos, a ejercer el control y a no expresar sus emociones, dado que esta masculinidad se construye en oposición a lo considerado femenino o en relación con comportamientos homosexuales. En las situaciones en las cuales el varón no cumple con este mandato de ser hombre, de acuerdo con los preceptos y valores de la masculinidad tradicional, surge la sanción social por medio de la burla, el chiste e, incluso, el castigo físico, siendo el principal objetivo la denigración de los varones y la alineación de éstos a la forma tradicional de la masculinidad hegemónica.

Esta forma impuesta de ser varón gradualmente se va naturalizando a través de la socialización y otorga un ejercicio del poder y control, fundamental para desarrollar hombres más propensos a la violencia, debido a que en la masculinidad tradicional o hegemónica se significa la identidad masculina vinculada a conductas y emociones como la competencia, la fortaleza, la virilidad, la valentía, la autoridad, la agresividad y la ira; en contraparte, se le reprime en la expresión de sus sentimientos y afectividades, fomentando con ello el deterioro de sus capacidades de relación armónica con los otros y las otras.

En esta línea argumentativa, algunos investigadores explicitan que la masculinidad tradicional se asocia a prácticas violentas que ponen en riesgo la integridad de los varones, tal como lo manifiesta Cruz Sierra (2006), quien plantea que los jóvenes ejercen prácticas para demostrar su masculinidad, las cuales son aprendidas de sus padres y abuelos en un proceso de socialización que les confiere sentido de identidad y pertenencia con su grupo de referencia. Las prácticas de los hombres para demostrar que son hombres consisten en: quemaduras de cigarrillos en brazos; peleas, riñas con otros jóvenes y con la policía; tomar alcohol y otras drogas; ser fríos y distantes; competir en el deporte, en el número de relaciones sexuales, en masturbarse, en *ligar* con las novias de los amigos, en el tiempo de conocer a una mujer y tener relaciones con ella y en la iniciación sexual con sexoservidoras. Este autor relata que, de acuerdo con los jóvenes investigados, estas experiencias les han significado dolor y malestar, marcando sus vidas de forma dolorosa; por ello, es prioritario cuestionar este modelo de masculinidad que produce experiencias negativas y displacenteras, que en nada abonan para su desarrollo integral ni le permiten establecer relaciones sanas con quienes convive en sus diferentes ámbitos sociales.

Diversos autoras y autores latinoamericanos estudiosos de la masculinidad, como Kaufman (1997), Seidler (2006), Badinter (1993), De Keijzer (1995), Salguero (2008) y Cruz (2006), por mencionar algunos, han cuestionado la masculinidad tradicional y proponen la necesidad de comprenderla y visualizarla en un sentido más amplio, al expresar que no existe una única manera de ser hombre; también afirman que existen otras masculinidades alternas que ponen en tela de juicio los privilegios y el poder que a los varones tradicionalmente se les ha adjudicado; además, refieren que los valores, roles, estereotipos, conductas y prácticas que se inscriben en el sujeto por medio de la masculinidad hegemónica forma a sujetos violentos, quienes, al querer cumplir con el mandato impuesto, ponen en riesgo su salud y el hecho de permitirse la demostración de afectos, lo que produce en ellos sufrimiento y dolor.

Por ello, se hace relevante visibilizar otras formas de relaciones que construyen social y culturalmente identidades masculinas, vinculadas a relaciones genéricas que promuevan mayor equidad e igualdad entre varones y mujeres, basadas en el respeto y la armonía, en contraposición a la violencia como forma de ejercicio jerárquico de dominación y subordinación que caracteriza a la masculinidad hegemónica; por ello, se pone el énfasis en que los varones vivencien experiencias que les permitan expresar sus sentimientos y emociones, ya que ello será fundamental para generar el tránsito hacia otras maneras de ser varón.

Salguero (2006: 15) reafirma lo expresado al referir que “algunos varones se han dado la posibilidad de replantear sus actuaciones, a partir de la relación compartida con la pareja y los hijos en el manejo de las emociones y sentimientos, lo cual forma parte del proceso de transformación y cambio en la identidad de los varones”.

Por su parte, Seidler (2006) plantea que, en lugar de propiciar el impulso a los hombres para que hablen desde su propia experiencia y exploren las subjetividades masculinas, se les sujetó a seguir un discurso universalista y abstracto, en el que difícilmente distinguen y nombran las emociones y los sentimientos.

El hecho de visibilizar las masculinidades alternas permite darnos cuenta de que la violencia no es por fuerza una condición necesaria y naturalizada para ser hombre, tal como se manifiesta en la masculinidad hegemónica o tradicional; en contraparte, existen otras construcciones, como la perspectiva sociocultural, que abre el camino hacia formas diferentes de las identidades y los roles de las masculinidades, que posibilitan vivenciar formas

de ser varón más positivas, basadas en la expresión de las emociones y los sentimientos para establecer relaciones armoniosas y profundas, en donde se promueva el respeto, la solidaridad, la aceptación y la sana convivencia con otras y otros.

NOTAS FINALES

De acuerdo con lo expresado en líneas anteriores, la violencia es un fenómeno sociocultural que se ha acrecentado y diversificado a partir en las últimas décadas; ahora podemos nombrarla y clasificarla en sus diferentes tipos y modalidades. La violencia se ha hecho presente cada vez más en las instituciones y en la vida cotidiana de las personas; incluso, se ha planteado que es una condición natural del ser humano y explícitamente se ha asociado al ser hombre con la identidad masculina desde una perspectiva hegemónica o tradicional, en el entendido de que, desde esta visión, la forma de ser varón se vincula a ideas, conductas y práctica violentas que fundamentan relaciones de dominación y subordinación como forma de control; es decir, pareciera que para ser varón hay que ejercer violencia hacia los hijos, la pareja o a otros y otras personas con las que socialmente nos relacionamos, aunque con ello se propicie la desigualdad y la inequidad en las relaciones humanas.

Hay otras miradas que se contraponen a esta concepción naturalista o esencialista de la relación entre la violencia y el ser hombre que se han denominado masculinidades alternas. Tal es el caso de la perspectiva sociocultural construccionista que plantea la idea de que el ser humano es construido socialmente; por lo tanto, el ser varón también es una construcción social y es viable la posibilidad de modificar las identidades, roles y estereotipos del ser hombre asociados a la violencia; además, en esta posibilidad se otorga al ser humano la capacidad de agencia para poder transformar sus propias realidades.

Con fundamento en la lógica de los postulados socioconstruccionistas, resulta viable argumentar que existe una pluralidad de formas de ser hombre y que no todos siguen el modelo hegemónico; hay varones que han tenido la capacidad de cuestionarlo y visibilizar los malestares, el sufrimiento y el dolor que conlleva seguir anclado a una construcción social que sustenta y promueve la violencia como forma de relación. Una apuesta para generar en los varones otra forma de vinculación diferente a la tradicional sería la propuesta por el construccionismo social y la perspectiva de género, en donde se

cuestionan en primera instancia los lazos de poder que facilitan sistemas de dominación y subordinación, mismos que a su vez producen desigualdad e inequidad en las relaciones entre varones y mujeres.

REFERENCIAS

- ARENDDT, H. (2006). *Sobre la violencia*. España: Alianza Editorial.
- BADINTER, E. (1993). *XI: la identidad masculina*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- BONINO, L. (2008). *Hombres y violencia de género: más allá de los maltratadores y factores de riesgo*. Madrid: Ministerio de trabajo e inmigración.
- CONNELL, R. (1997). “La organización social de la masculinidad”, en T. Valdés y J. Olavarría (eds.), *Masculinidad/es*. Santiago de Chile: Isis internacional/Flacso, pp. 31-48.
- CONNELL, R. (2015). *Masculinities*. Berkeley: University of California Press.
- CRUZ S. Salvador (2006). “Cuerpo, masculinidad y jóvenes”. *Voces y Contextos*, primavera, I (1), pp. 1-9.
- DE KEIJZER, B. (1995). “La masculinidad como factor de riesgo”, en *Seminar on Fertility and the Male Life Cycle in the Era of Fertility Decline*, Zacatecas, México: IUSSP.
- DE KEIJZER, B. (2001). “Hasta donde el cuerpo aguante: Género, cuerpo y salud masculina, en la Manzana”. *Revista Internacional de Estudios Sobre Masculinidades*, I (1), pp. 1-20.
- FIGUEROA, V. y T. Lizette (2018). “Mujeres frente a la violencia: construyendo nuevos espacios”, en G. A. García Lara y O. Cruz Pérez (comps.), *Sociedad violencia: sujetos, prácticas y discursos*. México: Manual Moderno, pp. 214-225.
- KAUFMAN, M. (1997). *Las experiencias del poder contradictorias entre los hombres, en masculinidades, poder y crisis*. Santiago de Chile: Isis Internacional.
- KIMMEL, M. S. (1997). “Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina”, en T. Valdés y J. Olavarría (eds.), *Masculinidad/es. Poder y crisis*. Santiago de Chile: Isis internacional/FLACSO/Ediciones de las mujeres, núm. 24, pp. 49-62.
- ORGANIZACIÓN Mundial de la Salud (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud: Resumen*. Catalogación por la Biblioteca de la OPS. Washington, D. C., disponible en <https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/es/summary_es.pdf>.
- RAMÍREZ R, J. C. (2006). “¿Y eso de la masculinidad: apuntes para una discusión”, en G. Careaga y S. Cruz S. (comps.). *Debates sobre masculinidades. Poder y desarrollo, políticas públicas y ciudadanía*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 2-31.
- REAL Academia Española (2007). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed., versión 23.2 en línea), disponible en <<https://dle.rae.es>>.

- SALGUERO Velázquez, M. A. (2006). “Identidad, responsabilidad familiar y ejercicio de la paternidad en varones del Estado de México”. *Papeles de Población*, abril-junio, 12 (048), pp. 155-179.
- SALGUERO Velázquez, M. A. (2008). “Identidad de género masculino y paternidad”. *Enseñanza e investigación en Psicología*, julio-diciembre, 13 (2), pp. 239-259.
- SEIDLER, V. (2006). “Masculinidades, hegemonía y vida emocional”, en G. Careaga y S. Cruz S. (comps.). *Debates sobre masculinidades. Poder y desarrollo, políticas públicas y ciudadanía*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 147-158.
- VIVEROS Vigoya, M. (1997). “Los estudios sobre lo masculino en América Latina: Una producción teórica emergente”. *Nómadas*, marzo, 6, 11 páginas.

Violencia institucional universitaria. Contexto de los protocolos de atención a la violencia de género

Eva Paola Arenas Loera

Claudia Madrid Serrano

INTRODUCCIÓN

Las condiciones de reproducción materiales y simbólicas del capitalismo contemporáneo subyacen y se mantienen sobre la realidad de la violencia estructural que, en palabras de Echeverría (1998: 379): “resuelve día a día la contradicción que hay entre la coherencia “natural” del mundo de la vida: la “lógica” del valor de uso, y la coherencia capitalista del mismo: la “lógica” de la valorización del valor”.

Se coincide en que la violencia, en sus múltiples dimensiones, resulta estructural y constitutiva de la sociedad actual. Por ello, este trabajo analiza las formas en las que se despliega la violencia de género desde la violencia institucional y delinea ejes de reflexión respecto a los protocolos de atención existentes en espacios educativos.

Las distintas agresiones a las mujeres constituyen lo que Segato (2013) denomina pedagogía de la crueldad, por lo que se sostiene que desestructurar la violencia en general, y la violencia de género en específico, implica una verdadera transformación de los sujetos, que tendrían que franquear con acciones colectivas con un sentido político como mecanismo formativo psicoeducativo.

Comprender, en consecuencia, la violencia, sus determinaciones y distintas expresiones, como matriz fundante del capitalismo, resulta esencial para explicarla, trascenderla y orientar la mirada hacia prácticas y espacios de vida más humanos: para “vivir una vida más vivible” (Butler, 2015: 1).

Desde la transición del feudalismo al capitalismo, Federici (2004) señala la desvalorización de la que las mujeres fueron objeto. Con el nuevo régimen de explotación, se gestó la invisibilización de su trabajo por medio del denominado patriarcado del salario que, lejos de liberar a la mujer, la esclavizó a un mercado que la mantendría por debajo de la jerarquía, incluso en su vivienda, lugar donde, además, se pretende dominarla mediante violencia intrafamiliar.

La violencia en el hogar se reproduce en otros espacios en los que la mujer se desenvuelve. Al respecto, Federici (2017) afirma que no es individual sino del Estado, responde al patriarcado y a la acumulación del capitalismo; se ataca a las mujeres para atacar a la comunidad. Además, se legaliza y legitima por medio de leyes, “estructuras e instituciones jurídicas y sociales” (Cook y Cusack, 2010: 5).

Esta violencia no patológica ni cultural es una franca afrenta al género (Federici, 2017) y por ello se expresa de múltiples formas asociadas al control de la sexualidad femenina y a lo que ella representa: trabajo en el hogar no reconocido, aunado a desigualdad salarial (Federici, 2004); formación educativa diferenciada (García, 2012); profesiones y oficios asociados a prejuicios derivados de estereotipos de género (Cook y Cusack, 2010); microviolencias, comportamientos sexistas, misóginos y micromachismos (Freire *et al.*, 2017); explotación sexual, devaluación en la vida pública, negación de derechos humanos, imposición de normas androcéntricas, privilegiando la superioridad masculina y enfatizando la inferioridad femenina, así como discriminación manifiesta (Cook y Cusack, 2010), la cual, junto con el acoso y los malos tratos, son considerados por Butler (2015) como continuum con el feminicidio, como forma extrema de dominación.

Tal dominación instituye acciones diseñadas y reproducidas históricamente para constreñir a la mujer cosificada, para que no pueda siquiera situarse en la sujeción, a partir de la cual tendría al menos la posibilidad de identificar los derechos que le están siendo violados y actuar políticamente con el propósito de reclamar la posición que por derecho le corresponde, ya que, cuando esto ocurre, el Estado responde con mayor agresividad para vulnerarla con mayor crueldad.

A esta violencia instrumental se superpone la violencia expresiva que comunica mensajes inteligibles para quien se adentra en el código (Segato, 2013); mensajes de impunidad en medio de la legalidad que confiere el

Estado en tanto poseedor del monopolio legítimo de la violencia; mensajes de vulnerabilidad, contingencia de vida que se vive en solitario y se compara únicamente al ser todas nosotras víctimas posibles. Violencia expresiva cuya finalidad es la manifestación del control absoluto de una voluntad sobre otra (Segato, 2013). Control del cuerpo como territorio y la pedagogía de la crueldad como estrategia de reproducción del sistema.

VIOLENCIA INSTITUCIONAL

Para Perelman y Tufro (2017: 5 y 7), la violencia institucional permite “interpretar y categorizar vulneraciones de derechos, derivadas de desigualdades producidas por el Estado y/o el mercado o vinculadas con omisiones estatales estructurales”. Para estos autores, las rutinas de los patrones estructurales, así como ciertos aspectos del marco legal que se tiene, “habilitan prácticas que constituyen engranajes de violencia institucional”.

Por la responsabilidad del Estado y dado que éste utiliza aparatos ideológicos para su conservación, es posible asumir que la violencia se ejerce por esos medios, ya que aparentan tener un carácter civil, por su difusa relación con aquél para perpetuar el capitalismo que, a su vez, sostiene a la violencia (Espinoza, 2019).

Para Federici (2017), el capitalismo fundó una forma muy específica de violencia contra las mujeres, que se ha incrementado con el tiempo para que el Estado produzca su fuerza de trabajo a través de la sujeción de su cuerpo, someténdola a abusos sexuales, tortura, mutilación e, incluso, obligándola a procrear. Otras formas de violencia histórica han sido: la implementación de la estructuración de la familia nuclear construida de forma jerárquica y controlada mediante el salario, y la disciplina mediante la violencia doméstica. Federici (2017) afirma que las mujeres son más que el símbolo de la reproducción y el mantenimiento de la comunidad; por lo tanto, matar mujeres es la forma más eficaz de matar comunidades.

Estructuralmente, se entretajan condiciones que gestan y mantienen a las mujeres sujetas a la agresividad desde su entorno primario; luego, se conectan con otros aparatos ideológicos, como la escuela, que juega un papel esencial en este propósito, sobre todo por su obligatoriedad, ya que, mediante la formación, el Estado impone al sujeto cierta ilusión de libertad al supuestamente adquirir cierta conciencia de sus voliciones; sin embargo, sólo puede reconocer descripciones ajenas a éste, por lo que desconoce o no se entiende

la estructura de tales voliciones ni la forma como las estructuras lo han constituido, garantizándose así la reproducción de relaciones de producción para la acumulación capitalista.

De acuerdo con Prieto y Carrillo (2010), la violencia social que se vive en casa produce y sostiene la violencia institucional, ya que la falta de regulación de las agresiones, desde sus primeras manifestaciones en el seno familiar, es sostenida en ámbitos de socialización institucional, que logran consolidarse y se incrementan porque las autoridades participan en complicidad (Federici, 2017).

Para Perelman y Tufro (2017: 13): “El cruce entre violencia institucional” y “violencia de género” aporta un ejemplo sobre cómo la negación de un servicio de atención “puede configurar un hecho de violencia institucional”, de tal manera que la inacción o postergación por parte de las autoridades para atender asuntos de violencia de género puede constituirse como violencia institucional, aunque la institución cuente con programas o protocolos de atención.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA COMO ESCENARIO DE REPRODUCCIÓN DE LA VIOLENCIA Y LOS PROTOCOLOS DE ATENCIÓN A LA VIOLENCIA

En la escuela, la violencia social se institucionaliza por medio de discursos, prácticas y textos, como mecanismos de dominación. El lenguaje es un vehículo para la circulación de estos mecanismos y su característica polisémica permite que sus significantes constituyan al sujeto sin que éste necesariamente se percate, sobre todo si no reflexiona ni se expande en sus experiencias (Velasco y Pantoja, 2012).

La institución opera transversalmente en las personas y los grupos, formando una estructura simbólica (Vallejo, 2013) que pone en juego los valores de los sujetos que se interrelacionan entre sí, como la otredad que se instaura en el humano para ser reconocido como social (Velasco y Pantoja, 2012). Contradictoriamente, para Prieto y Carrillo (2010), la otredad revela las diferencias entre los sujetos, quienes, al encontrarse, pueden activar la violencia social que han desarrollado con antelación en otros ámbitos. A partir del principio de la teoría de los ámbitos, que establece que la conducta de los sujetos se despliega en función de los objetos con los que se vincula (Vallejo, 2013), se asume que, si los sujetos no analizan su conducta en rela-

ción con los objetos con los que se ha vinculado en los distintos ámbitos de su vida, no podrá cuestionar el modo en el que se ha constituido.

Si no se desentrañan las relaciones simbólicas que se entretejen en las interacciones grupales del ámbito educativo, con el propósito de identificar, señalar y problematizar los simbolismos que se imponen a los grupos sociales, se volverá difícil la transformación de la violencia y, por el contrario, se instituirá de maneras más sofisticadas mediante las normativas.

La problematización de las relaciones simbólicas que operan para mantener la violencia interpela la discusión de la relación que el sujeto mantiene con su conocimiento. Para Ramírez (2008), la institución educativa tiene un marco político que conlleva al cuestionamiento sobre la construcción del conocimiento para que lo constituya como “fuerza social”. Por su parte, Arenas (2018) considera que el conocimiento puede configurar la conciencia de la reproducción del ejercicio de poder, para desmontar y resistir el papel que se insiste que tengan las mujeres.

Según Arenas (2019), el que una persona no conozca la posición a la que está sujeta impide el desarrollo de la conciencia de *ser/estar* sujeta, por ejemplo, al acoso. Pero aun cuando se sitúe en esa posición, y le lleve a plantearse la posibilidad de reclamar sus derechos, la autora sostiene que es probable que se encuentre, por decir lo menos, con la dificultad de la obtención de tutela jurídica o de acompañamiento psicológico o sociológico. En estas condiciones, se vuelve ilegible, revictimizante y violento el reclamo de sus derechos, porque las mujeres se encontrarán con “un entramado de relaciones de poder, ajustados a las normas existentes que hacen contrapeso de fuerzas, que se dinamizan y dificultan el reconocimiento de los compromisos ético-políticos de flujos de acciones que median la posibilidad de la concreción del cambio que se busca” (Arenas, 2019: 374).

Si el sujeto se queda al margen de su conocimiento, estaría en posición de *ser* un objeto de conocimiento, a quien otros le atribuyen todo, normando su *ser* bajo limitaciones que impidan su politización. El sujeto fracasa en su constitución integral porque carece de prácticas de significación, nublándose su visión como sujeto para la acción política, necesaria para la organización colectiva, para el encuentro de su conciencia y lucha por un posicionamiento distinto (Emma, 2004, como se cita en Arenas, 2019).

Si, por el contrario, tiene la posibilidad de participar en ámbitos colectivos y se conoce en relación con la otredad su posición histórica, normativas que le sujetan, conceptualizaciones oficiales que supuestamente la sitúan, podría posicionarse como sujeto de ese conocimiento. Tendrá la posibili-

dad de prepararse para el encuentro con la colectividad que interpelará la resignificación de lazos sociales y transgredirá las limitantes de las redes de dimensiones que mantienen su alienación, porque la sujeción a estructuras normativas es un tipo de orden cultural que se encuentra en la institucionalización de la socialización humana, que es, de acuerdo con la teoría de los ámbitos, la que legisla ideología, valores y normas importantes en un momento histórico dado (Vallejo, 2013).

Este proceso de institucionalización, inherente a la agrupación de los sujetos puede extender la violencia social, debido a que la otredad establece principios de sujeción mediante las relaciones que establece en la dimensión social y es en ella en donde el sujeto “se inserta y aliena, [por lo que..] la grupalidad hace patente esa sujeción” (Velasco y Pantoja, 2012: 235). La sujeción implica, para Velasco y Pantoja (2012), que el sujeto recibe algo del grupo de pertenencia y se somete a él, sin mayor posibilidad de elegir. A su vez, este grupo le confiere una serie de expectativas que se espera que el sujeto cumpla, despojándolo así de su capacidad de acción política para que ocupe el espacio que le ha sido asignado y del que no necesariamente es consciente, ya que su lugar se ciñe a un conjunto intersubjetivo e histórico que lo interpela. El asunto se agudiza porque las instituciones educativas reproducen discursos oficiales sobre lo que es culturalmente valioso (Gimeno, 2005).

CONCLUSIONES

Las complejidades apenas inicialmente discutidas permiten observar que la creación de protocolos pragmáticos no es suficiente para relacionar el conocimiento con la acción política; incluso, puede volverse limitante porque describe una serie de normas ceñidas a un objeto de conocimiento que es ajeno al sujeto, brindándole la ilusión de su libertad si sigue tales regulaciones, y evitar su politización.

La institución educativa es parte de un sistema que se supone que tiene la obligación de procurar y promover los derechos humanos de forma no jurisdiccional, y lo que se ha observado es su tendencia a generar sistemáticamente violencia institucional que pretende ocultar la violencia de género, valiéndose de complicidades para la conservación y fortalecimiento de su poder, por lo que, como comenta Arenas (2019: 372), “la garantía constitucional de protección a las mujeres se ve mermada, y se manifiesta en la re-

petición del daño en varios escenarios y niveles, quedando así la reparación integral como un planteamiento irreal”.

Es innegable también que la posibilidad de subvertir la violencia pasa por la reconstitución de los sujetos en distintos espacios, siendo el educativo fundamental por la centralidad que éste tiene en la socialización contemporánea. Orientar la discusión desde una perspectiva crítica de las prácticas, lenguajes y marcos institucionales en los que se expresa —buscando normalizar— la violencia resulta, además de necesario, un compromiso solidario y ético en las circunstancias actuales para restituirnos en comunidad.

Es preciso, por lo tanto, que la resistencia y la lucha de las mujeres generen y mantengan colectivamente espacios que se dediquen: 1) a la recuperación de la memoria histórica sobre el papel de las mujeres (Federici, 2017), 2) a la organización política para el reclamo de sus derechos, 3) al acompañamiento para el impulso de denuncias de las violencias en todas las instancias correspondientes posibles, 4) a la reflexión y discusión colectiva respecto de las formas de la violencia y sus relaciones como actos de poder.

Se busca que ello nutra la acción política, a la vez que construya nuevos códigos y referentes en las relaciones entre géneros, que tal vez posibilite soluciones a la violencia *inherente a la reproducción de todos los regímenes marcados por el estatus* (Segato, 2003: 16).

REFERENCIAS

- ARENAS, L. E. (2018). “Grupo operativo: Más allá de una estrategia de aprendizaje transformadora”, en A. Pérez, F. Vázquez, E. Tolentino y J. Arzate (eds.), *Congreso Internacional de Investigación e Innovación 2018*, pp. 4770-4782, disponible en <<http://www.congresoucec.com.mx/Memoria/Memorial.pdf>>.
- ARENAS, L. E. (2019). “El papel de la universidad en la prevención y defensa del *mobbing*”, en L. Zavala, Y. Muñoz y J. Rodríguez (comps.), *XV Congreso Nacional sobre Empoderamiento Femenino*, pp. 367-388, disponible en <https://www.uaeh.edu.mx/xv_congreso_empoderamiento_fem/memoria.html>.
- BUTLER, J. (2015). “Cuerpos que todavía importan”. Conferencia llevada a cabo en la *Red Interdisciplinaria de Estudios de Género de la Universidad Nacional de Tres de Febrero*, Buenos Aires, Argentina, disponible en <<http://www.ramona.org.ar/node/57395>>.
- COOK, R., y S. Cusack (2010). *Estereotipos de género. Perspectivas legales transnacionales*. Pennsylvania, University of Pennsylvania Press.

- ECHEVERRÍA, B. (1998). “Violencia y modernidad”, en A. Sánchez A. (ed.), *El mundo de la violencia*. México: UNAM-FCE.
- ESPIÑOZA, M. (2019). “Ideología, lucha de clases y azar: Althusser, políticas del encuentro más allá del Estado”. *Sesión 1 del Curso Instituto para la democracia del municipalismo para una filosofía de combate: Agitando el imaginario político. Traficantes de Sueños*, Madrid, disponible en <<https://soundcloud.com/traficantesdesue-os/ideologia-lucha-de-clases-y-azar-althusser-mario-espinoza>>.
- FEDERICI, S. (2004). *Caliban y la bruja: mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. España: Traficantes de Sueños.
- FEDERICI, S. (2017). “Capitalismo y violencia contra las mujeres”. *Conferencia llevada a cabo en Congreso de Jóvenes Historiadores 2017*. Madrid: Editorial Traficantes de Sueños, disponible en <<https://www.youtube.com/watch?v=fNmVpWeFg4Y>>.
- FREIRE, I., L. Blancas, J. Borrero, K. Hernández, E. Mariño y P. Benítez (2017). “Micromachismos en el discurso de género de los estudiantes universitarios”. *Ciencia-América*, 6 (1), pp. 1-9, disponible en <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6163725.pdf>>.
- GARCÍA, R. (2012). “La educación desde la perspectiva de género”. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 27, pp. 1-18, disponible en <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4202732.pdf>>.
- GIMENO, J. (2005). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. España: Morata.
- PERELMAN, M., y M. Tufro (2017). *Violencia institucional. Tensiones actuales de una categoría política central*. Centro de Estudios Legales y Sociales, disponible en <http://www.cels.org.ar/common/Violencia%20institucional_Perelman_Tufro.pdf>.
- PRIETO, T., y J. Carrillo (2010). “En el camino a nuevas explicaciones del maltrato entre iguales a través de la sociología clínica”. *Revista de Educación y Desarrollo*, 13 (2), pp. 25-34, disponible en <http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antteriores/13/013_Prieto.pdf>.
- RAMÍREZ, B. (2008). “La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos”. *Folios. Segunda Época*, 28 (2), pp. 108-119, disponible en <<http://www.redalyc.org/pdf/3459/345941358009.pdf>>.
- SEGATO, L. (2013). *La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- SEGATO, L. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género, entre la antropología el psicoanálisis y los derechos humanos*. Buenos Aires: Universidad de Quilmes.
- VALLEJO, J. (2013). “Teoría de los ámbitos”. *Revista de Psicoanálisis y Psicología Social*, 3 (3), pp. 1-11, disponible en <http://www.revistahuellas.es/rh_2013_3/pdf/8-teoria.pdf>.
- VELASCO, J., y T. Pantoja (2012). “El sujeto y el grupo. Instrumentos conceptuales para la exploración de la subjetividad”. *Revista Electrónica de Psicología*, 15 (1), pp. 327-347, disponible en <<http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol15num1/Vol15No1Art19.pdf>>.

Violencia y género. Dinámicas familiares y comunitarias cuando papá migra

Nydia Obregón-Velasco

INTRODUCCIÓN

A través del tiempo, la violencia ha estado presente en todas las sociedades; es un fenómeno mundial que no distingue raza, credo, religión, estrato social, etcétera. Así, la violencia aparece en todos los ámbitos: en las parejas o exparejas, en las familias, en la escuela, en el trabajo, en las comunidades, en las sociedades o en las culturas, y su erradicación requiere esfuerzos desde todos los agentes, niveles y ámbitos, en los que una transformación cultural es necesaria (Tonkonoff, 2014; Tonkonoff, González y Kartun, 2013).

Las clasificaciones de la violencia son múltiples; en una de ellas, la OMS (2002, 2014) la divide en tres grandes tipos: 1. la dirigida contra uno mismo (autoinfligida), 2. la interpersonal (infligida por otro individuo o grupo pequeño de individuos, donde se ubica la violencia en la pareja, con la expareja, familias y comunidades) y 3. la violencia colectiva (la infligida por grupos más grandes, como los Estados, grupos políticos organizados, milicias u organizaciones terroristas). Además, puede manifestarse de diferentes formas: física, emocional, sexual, económica o patrimonial y discriminación laboral, siendo la más reportada la de tipo emocional (INEGI, 2016, 2017), *madre* de todas las violencias por sus efectos indirectos en la salud integral de las personas o de los grupos que la reciben.

La violencia ocupa la agenda internacional desde hace varios años y se le reconoce como un problema de salud pública (OMS, 2002), lo mismo que su existencia en el caso del fenómeno migratorio (Amnistía Internacional, 2010; Organización Internacional para las Migraciones [OIM], 2010). Así,

podemos encontrar violencias que se perpetran en la preparación del viaje, violencias que se suscitan durante el viaje, a la llegada, en su estancia y en su regreso o retorno a sus lugares de origen. No obstante, se minimiza la violencia que está presente en las familias con experiencia de migración familiar, de quienes permanecen en las comunidades de origen.

Son varios los estudios que evidencian la relación entre migración y violencia, asociada sobre todo a las posiciones desiguales de poder que se establecen entre hombres y mujeres, plagadas de construcciones socioculturales que validan la desigualdad, la imposición y el rechazo por lo diferente en un sistema patriarcal de dominación masculina (Arzate y Vizcarra, 2007; Cervantes, Obregón, Rivera y Martínez, 2015; De Alencar, Cantera y Strey, 2013; Martínez, Obregón y Rivera, 2014; Tapia, 2011).

El estado de Michoacán ocupa uno de los primeros lugares en expulsión de personas hacia Estados Unidos, siendo el municipio de Cuitzeo del Porvenir uno de los que presenta más intensa migración (Moctezuma, Pérez y Martínez, 2012).

Con la migración, las familias entran en crisis debido a la reestructuración de los roles y vínculos afectivos, que se modifican con la ausencia de los miembros que migran; en la comunidad bajo estudio, son los padres de familia, dadas las pocas o nulas oportunidades de empleo o salario digno, quienes deciden migrar (Obregón, 2017).

Por otra parte, para Rivas y González (2011), el enfoque de género permite conceptualizar las relaciones intrafamiliares de manera dinámica, lo cual contribuye a reflexionar sobre la división sexual de los roles en las familias, las relaciones de poder inmersas en su dinámica y las relaciones de conflicto, necesario todo ello para desnaturalizar al patriarcado como primer sistema de dominación (Centeno, 2014).

Las relaciones de género entrañan desigualdad, que se traduce en discriminación hacia las mujeres por ser los sujetos en desventaja en esta relación de poder. Dicha desigualdad no es causada por la biología, sino por las ideas y prejuicios sociales (Burín y Meler, 2010; Aguilar, Valdez, González y González, 2013). En algunas comunidades se encuentran muy marcadas y rígidas las diferencias de ser un hombre o una mujer (Téllez y Verdú, 2011), lo que afecta su organización social, como en la comunidad de Cuitzeo, Michoacán (Obregón, 2016), donde la migración influye en las relaciones y prácticas tradicionales de género que se suscitan en las familias, afianzando las desigualdades y los roles tradicionales entre hombres y mujeres, sobre

todo cuando es el padre/varón quien migra, ya que aumenta la carga en las mujeres y en los hijos/as mayores (Rivas y González, 2011).

En Michoacán y en la comunidad de Cuitzeo, es el padre quien mayormente migra y se han encontrado impactos asociados a ello en la salud de mujeres, madres, esposas e hijas de migrantes (Obregón, Martínez, Cervantes y Rivera, 2012; Obregón, Rivera, Martínez y Cervantes, 2014), así como en las/os jóvenes hijas/os de migrantes en diversas áreas como: salud física y emocional, en la familia, la escuela, con los amigos (Obregón, 2017). Sin embargo, el impacto que más resalta es el emocional, siendo la vivencia de abandono paterno la que mayormente refieren las/os jóvenes (Obregón y Rivera, 2015).

Por lo anterior, el objetivo en este trabajo es analizar la dinámica familiar y comunitaria referida por madres e hijas de familias donde ha migrado el varón/padre, identificar tipos de violencia de las que son objeto y su relación con las relaciones de género rígidas que reproduce el sistema patriarcal.

MÉTODO

Se utilizó un enfoque cualitativo con método fenomenológico para describir la vivencia de las personas desde cómo ellas las perciben y significan. Se utilizó también la perspectiva de género, que puntualiza las desventajas socio-culturales en las que se vive por ser mujer u hombre (Álvarez-Gayou, 2003).

Se retomaron los discursos de mujeres madres, esposas de migrantes y de jóvenes hijas de migrantes de la comunidad de Cuitzeo del Porvenir, generados a partir de grupos focales, entrevistas semiabiertas y la observación registrada en bitácoras de campo.

RESULTADOS

Las madres comentan con gran tristeza que uno de los sucesos que más les duele es las críticas que sus hijos/as reciben de la comunidad acerca de ser hijos/as abandonados/as, que sus padres no querían, por lo que al crecer decidan irse a Estados Unidos en busca de su papá.

En la escuela de mi hijo, él salía y me decía: mamá, dicen que mi papá no nos quiere y que por eso se fue... [llanto], al pasar el tiempo, yo creo que esto le afectó porque nomás creció y se quiso ir para reunirse con él (mamá, 42 años).

Yo he escuchado rumores de que mis hijos están abandonados porque yo he sido una mala mujer que no supo retener a su hombre [migrante]... [llanto]; yo creo que los hijos crecen con ese trauma porque mi hijo me dice que él quiere ir por su papá (mamá, 41 años).

Por otra parte, se aprecian características de debilidad y dependencia que dentro del sistema patriarcal se han atribuido a la identidad femenina; comentan que a sus hijos les ha hecho falta la *mano dura* de su papá, porque ellas no pueden dejar de ser madres protectoras, por lo que sus hijos (varones) han sido presas fáciles de pandillas, mismas que tienen enfrentamientos físicos constantes (con botellas, cadenas, navajas, etcétera) con otras pandillas para ganar territorio dentro de la comunidad.

Mis hijos se me han descarriado mucho... y es que por más dura que uno se quiera poner, pues uno no puede sola, son nuestros hijos y nos duelen. Mis hijos andan metidos en pandillas que aquí hay... yo siempre ando rece y rece porque no les pase nada, pues se agarran a palos, cuchillos, cadenas, lo que encuentren (mamá, 45 años).

Queremos que nos ayuden también con los jóvenes... porque ellos andan muy mal, aquí no hay ocupaciones para ellos; yo digo que el gobierno tendría que hacer algo para ocuparlos... sólo andan pensando en cosas malas, ya les anda por salir para agarrarse a golpes con los otros de las pandillas, andan muy mal (mamá, 40 años).

En Cuitzeo sí se da mucho eso de las pandillas entre chavos, se enfrentan por ganar territorio para marcar por donde sí pueden andar y por donde no... ha habido muchos lesionados, mi hermano ha salido herido varias ocasiones... pero no deja eso (mamá e hija, 25 años).

También refieren preocupación por el dinero y el consumo de alcohol en sus hijos: “Mi mamá se molesta y está triste, preocupada por el dinero desde que mi papá se fue; hay más discusiones, mis hermanos toman (alcohol) y llegan a casa reclamando y llorando que por qué papá no regresaba” (hija, 16 años).

Por otra parte, algunas jóvenes refieren un abandono emocional y material más marcado, ya que el padre no se hizo presente ni cuando uno de sus hermanos murió, denotando rencor hacia éste, lo cual ha tenido afectaciones en otros miembros de la familia.

Mi papá hizo otra familia allá; nosotros nos enteramos por unos tíos que están allá también. Dejó de mandar dinero. Pero lo que no le puedo perdonar es que incluso cuando mi hermano murió, no pudo venir, ni hablar para acompañarnos en ese momento tan triste... Mi hermano hace lo que quiere, no le hace caso a mi mamá; es que él dice que se va ir a buscar a mi papá para que nos dé la cara (hija, 18 años).

Hay casos donde existen rumores de que el padre tiene otra familia en Estados Unidos, por lo que la esposa de éste se muestra muy alterada emocionalmente debido a los chismes respecto de la infidelidad de su esposo, lo que conlleva a que vigile más a su hija.

Mamá llegaba de la calle llorando; yo no entendía qué sucedía, pero un día me enteré que ella sabía por otras personas de aquí del pueblo, que mi papá tenía otra familia allá... Mi mamá, desde que se enteró que papá tiene otra familia allá, ya no me deja salir, me está llame y llame para ver si ya voy a llegar a la casa; antes ella no era así. Me dice que me cuide de los hombres porque todos son iguales, ¡unos mentirosos! (hija, 17 años).

También encontramos discursos que muestran algunas diferencias entre las opiniones de amigas respecto a tener papá migrante y no, en situaciones como el ser llevada o traída de eventos, de celebraciones del Día del Padre, lo que las hace sentir abandonadas y desprotegidas, en comparación con quienes sí tienen a ambos padres: “Me da tristeza porque mi papá no me habla seguido como a otras compañeras, y cuando voy a bailes sus papás van por ellas y por mí no van mis papás juntos, sólo va mi mamá o mis hermanos... mejor no asisto a los festivales del Día del Padre, ¿para qué ir a pasar penurias?” (hija, 16 años).

Por otro lado, otras jóvenes (que no tienen papá migrante) dicen que es peor tener un padre en la comunidad porque sólo les quiere ordenar, lo mismo que viven algunas jóvenes (con papá migrante), quienes comentan que aún en la distancia su papá ejerce control sobre ellas, prohibiéndoles tener novio, vestir a su gusto, salidas a fiestas y confinándolas a su casa.

Mis amigas dicen que es mejor tener a tu papá lejos, pues así no te está mande y mande, pero yo digo que no, pues de todas formas él ni está, pero, eso sí, sólo habla para regañarte si no haces lo que te dijo; ellos dicen que no es lo mismo; yo digo que no es lo mismo, es peor que no esté tu papá (hija, 17 años).

Mi papá no sabe ni qué pasa en mi vida, pero no me deja tener novio, no me deja salir a fiestas, no me deja vestir como a mí me gusta, me quiere sólo encerrada; cuando habla, sólo es para ver si le he obedecido; él no sabe nada, sólo manda (hija, 16 años).

DISCUSIÓN

En las dinámicas familiares y comunitarias expuestas, puede observarse la presencia de violencia interpersonal en la familia (OMS, 2002 y 2014), emocional (INEGI, 2016 y 2017), asociada a la ausencia no sólo física sino afectiva por parte del papá (Obregón, 2016, 2017; Obregón y Rivera, 2015), aunado a la sobrecarga y estrés que viven las madres, lo que no solamente se asocia a la preocupación por el dinero o por cómo estará su esposo que migró, sino por la afectación en la dinámica familiar y comunitaria (Obregón *et al.*, 2012; Obregón, *et al.*, 2014).

Asimismo, se presentan formas de violencia interpersonal/comunitaria en su forma física (INEGI, 2016, 2017), con la pertenencia a pandillas y los enfrentamientos que se suscitan entre éstas para ganar territorio, misma que genera a su vez violencia emocional en el espacio social/comunitario y familiar, al provocar un ambiente social inseguro y de mayor preocupación de las madres por sus hijos. Otro ejemplo de la violencia interpersonal en la comunidad y su influencia en la familia se expresa en torno a la discriminación y chismes de que son objeto los hijos de padres migrantes, al recibir comentarios acerca de ser abandonados y no queridos por sus padres o porque las madres son criticadas por ser *malas* mujeres, lo cual presiona a algunos de estos/as jóvenes hijos/as para migrar en busca de su papá. Otra situación son los chismes acerca de la infidelidad de los padres que emigraron a Estados Unidos, lo que ocasiona que las mujeres/madres en la relación con sus hijas coarten su autonomía y limiten sus relaciones interpersonales con el sexo apuesto (Gómez y Duke, 2010; Vázquez, 2008), lo que repercute en un ambiente de tensión y conflicto en el interior de la familia.

También se aprecia la violencia autoinfligida (OMS, 2002), en el caso de los jóvenes que ingieren alcohol para enfrentar la sensación de abandono e impotencia al ver a su mamá desesperarse por la precaria situación económica y la incertidumbre de no saber de su papá (Alonso, Yáñez y Armendáriz, 2017; Fantin y García, 2011), lo que al mismo tiempo desencadena más violencia de tipo interpersonal.

Observamos una organización social con una división rígida respecto de lo que corresponde hacer, ser y sentir a los varones y a las mujeres de forma diferenciada y estereotipada (Obregón, 2016). Los padres/varones se centran exclusivamente en la provisión económica, alejados afectiva y emocionalmente de sus hijas, ejerciendo sus funciones parentales desde un rol de controladores, exigiendo el confinamiento al hogar, el control de sus cuerpos y la expresión de la sexualidad de sus hijas/mujeres, aun cuando los padres no estén físicamente en la comunidad, similar a lo que reportan Rivas y González (2011) y Téllez y Verdú (2011).

El cuidado e involucramiento afectivo está a cargo de las mujeres/madres, quienes refieren que no pueden ser madres firmes porque siempre hace falta la *mano dura* del papá. Ello obedece a una estructuración rígida de la subjetividad sexuada, validada desde el sistema patriarcal que subordina lo femenino (Burín y Meler, 2010), que, con la migración del varón/padre, refuerza las desigualdades y los roles tradicionales entre hombres y mujeres (Rivas y González, 2011; Tapia, 2011).

Las mujeres/madres y esposas se sienten inseguras por no cumplir adecuadamente con la crianza de sus hijos sin la pareja, sobrecargadas, estresadas con las múltiples tareas que realizan, así como por el control de que son objeto en su comunidad, al ser cuidadas y vigiladas por estar solas. Dicha sobrecarga tiene fuerte impacto en su salud y en la relación que establecen con sus hijos/as (Obregón *et al.*, 2012; Obregón *et al.*, 2014; Obregón y Rivera, 2013). Estas dinámicas las sitúan en una posición de vulnerabilidad a la que se asocia la feminidad tradicional (Burín y Meler, 2010; Aguilar, Valdez, González y González, 2013), haciéndolas reafirmarse como *buenas* mujeres, subyugadas al poder masculino, sacrificadas al servicio de los demás, lo que se construye desde que son jóvenes hijas, confinándolas al espacio del hogar y cuidado de otros, restringiendo su trato social y el ejercicio de su sexualidad, ya que son los padres, aun a la distancia, los que continúan ejerciendo ese poder. Cuando se convierten en madres, se sigue reforzando su rol e identidad de género al asumirse como madres que requieren de la *mano dura*

de los varones/padres para establecer límites a sus hijos (Centeno, 2014; De Alencar, Cantera y Strey, 2013).

CONCLUSIONES

Cuando se hable de violencia y migración, es indispensable no centrarse únicamente en las vivencias atroces que sufren las personas que migran, sino también a las situaciones que se suscitan en las dinámicas cotidianas de las familias y la comunidad, cuando es el papá quien migra, siendo este tipo de configuración la más frecuente en Michoacán.

En estas familias, es común la presencia de violencia de tipo interpersonal en su forma emocional y física, así como algunos casos de violencia autoinfligida, por lo que puede identificarse la estrecha, mutua y dinámica influencia entre lo que acontece en las familias y la comunidad que las contiene.

A las familias con padre migrante se les vulnera, dejando de ser ámbitos que tendrían que ser protectores y de contención para sus integrantes, sobre todo para las/os jóvenes en esta etapa crítica de su vida, pese a que los dos ámbitos, la familia y la comunidad, juegan un papel crucial en la socialización de las futuras generaciones que aprenden una cultura de la confrontación física, de la dominación y la discriminación, asociada a los cambios y ajustes que implica la migración del papá en la familia, lo que con bastante frecuencia refuerza las relaciones de género desiguales que mantienen la subordinación femenina.

REFERENCIAS

- AGUILAR, Y., J. L. Valdez, N. González-Arriata y S. González (2013). “Los roles de género de los hombres y las mujeres en el México contemporáneo”. *Revista de Enseñanza e Investigación en Psicología*, 18 (2), pp. 207-224.
- ALONSO-Castillo, M., A. Yáñez-Lozano y N. Armendáriz-García (2017). “Funcionalidad familiar y consumo de alcohol en adolescentes de secundaria”. *Salud y drogas*, 17 (1), pp. 87-96.
- ÁLVAREZ-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- AMNISTÍA Internacional (2010). *Víctimas invisibles. Migrantes en movimiento en México*. Londres: Amnistía Internacional Secretariado Internacional.

- ARZATE J., e I. Vizcarra (2007). “De la migración masculina transnacional: violencia estructural y género en comunidades campesinas del Estado de México”. *Revista de Migración y Desarrollo*, 9, pp. 95-112.
- BURÍN M., e I. Meler (2010). *Género y familia. Poder, amor, sexualidad en la construcción de la subjetividad* (4ª reimp.). Buenos Aires: Paidós.
- CENTENO, R. (2014). “La paz y la igualdad entre los géneros: una relación indisoluble”. *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología*, 23 (1), pp. 7-21.
- CERVANTES-Pacheco, E., N. Obregón-Velasco, M. E. Rivera-Heredia y T. Martínez-Ruiz (2015). “Manifestaciones de violencia de género en mujeres michoacanas con tradición migratoria”, en M. Murieta y M. Orozco (eds.), *Psicología de la violencia. Causas, prevención y tratamiento. Tomo II*. México: Manual Moderno, pp. 85-97.
- DE ALENCAR-Rodrigues, R., M. Cantera y M. Strey (2013). “Violencia de género en la pareja contra las mujeres inmigrantes: un estado del arte”. *Revista de Estudios de Género. La Ventana*. 4 (37), pp. 41-69.
- FANTIN, M. y H. García (2011). “Factores familiares, su influencia en el consumo de sustancias adictivas”. *Ajayu*, 9 (2), pp. 193-214.
- GÓMEZ, F. J., y M. Duke (2010). “Chisme y reputación. Soberanía y subjetividades rurales en la globalización”. *Estudios Sociológicos*, 28 (8), pp. 729-752.
- INSTITUTO Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI] (2016). *Estadísticas a propósito del día internacional de la eliminación de la violencia contra la mujer (25 de noviembre). Datos nacionales*. Comunicado de prensa 588/18, disponible en <http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2018/violencia2018_Nal.pdf>.
- INSTITUTO Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) (2017). *Resultados de la encuesta nacional sobre la dinámica de las relaciones en los hogares (ENDIREH) 2016*. Ciudad de México, disponible en <<http://www.beta.inegi.org.mx/programas/endireh/2016/>>.
- MARTÍNEZ-Ruiz, D. T., N. Obregón-Velasco y M. E. Rivera-Heredia (2014). “Relaciones de género violentas en contextos migratorios: perspectivas psicosociales para su abordaje”. *Revista Ra Ximhai*. 10 (2), pp. 17-41.
- MOCTEZUMA, M., O. Pérez-Veyra y D. T. Martínez-Ruiz (2012). “El retorno de las familias migrantes a Michoacán: Diagnóstico de la migración internacional”, en D. T. Martínez-Ruiz et al. (eds.), *Caleidoscopio migratorio: Un diagnóstico de las situaciones migratorias en el estado de Michoacán, desde distintas perspectivas disciplinarias*. México: UMSNH/Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Zacatecas/Conocí y Colecita-Michoacán, pp. 25-58.
- OBREGÓN-Velasco, N. (2016). “Construcciones de género de las y los jóvenes con experiencia de migración familiar”, en Ma. R. Figueroa-Varela y L. I. Cayeros-López (coords.), *Ciencias estudios de género. Handbook T-II. Retos y posibilidades*

- para la armonización de la vida laboral y familiar*. México: Editorial Ercofan/Universidad Autónoma de Nayarit, pp. 122-130.
- _____. (2017). *Manual de intervención para hijos/as de migrantes*. México: Colofón Ediciones Académicas.
- _____, D. T. Martínez-Ruiz, E. I. Cervantes-Pacheco y M. E. Rivera-Heredia (2012). “Sucesos estresantes, salud mental y posicionamiento de género de las comunidades de Michoacán ante la migración familiar”, en D. T., Martínez-Ruiz, M. Moctezuma, M. E. Rivera-Heredia *et al.* (2012). *Caleidoscopio migratorio: Un diagnóstico de las situaciones migratorias en el estado de Michoacán, desde distintas perspectivas disciplinarias*. México: UMSNH/Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Zacatecas/Conacyt/Coecyt-Michoacán, pp. 25-58.
- _____, y M. E. Rivera-Heredia (2013). “Salud mental en mujeres con experiencia de migración familiar de comunidades rurales en Michoacán, México”, en N. Ruvalcaba, L. Oliveros, MG. Covarrubias-De La Torre *et al.* (2013). *Aportes interdisciplinarios en el ejercicio profesional de la salud mental Tomo II*. México: Universidad de Guadalajara-Centro Universitario de Ciencias de la Salud, pp. 113-126.
- _____, y M. E. Rivera-Heredia (2015). “Impacto de la migración del padre en los jóvenes: cuando la migración se convierte en abandono”. *Ciencia UAT*. 10 (1), pp. 57-67.
- _____, M. E. Rivera-Heredia, D. T. Martínez-Ruiz y E. I. Cervantes-Pacheco (2014). “Sucesos estresantes y sus impactos en mujeres y jóvenes de la comunidad de Cuitzeo, Michoacán. El ciclo de la migración México-EUA en sus familias”. *Revista Interdisciplinaria da Mobilidade Humana-REMHU*, 22 (43), pp. 211-224.
- ORGANIZACIÓN Internacional para las Migraciones (OIM) (2010). *Informe sobre las migraciones en el mundo en 2010*. El futuro de la migración. Creación de capacidades para el cambio. Ginebra: Organización Internacional para las Migraciones.
- ORGANIZACIÓN Mundial de la Salud (OMS) (2002). *Informe internacional sobre violencia y salud*. Resumen. Washington, D.C.
- ORGANIZACIÓN Mundial de la Salud (OMS) (2014). *Informe sobre la situación mundial para la prevención de la violencia*. Washington, D.C., disponible en <https://oig.cepal.org/sites/default/files/informe_sobre_la_situacion_mundial_de_la_prevenccion_de_la_violencia.pdf>.
- RIVAS, A. M., y H. González (2011). “El papel de las remesas económicas y sociales en las familias transnacionales colombianas”. *Migraciones Internacionales*, 6 (2), pp. 75-99.
- TONKONOFF, S. (2014). “Violencia, cultura y política. Una aproximación teórica, en S. Tonkonoff (ed.), B. Blanco y M. S. Sánchez (coords.) (2014). *Violencia y cultura: reflexiones contemporáneas sobre Argentina*. Buenos Aires: Clacso, pp. 15-30.
- _____, H. González y M. Kartun (2013). “Violencia y cultura”, en S. Tonkonoff (ed.), B. Blanco y M.S. Sánchez (coords.) (2014). *Violencia y cultura: reflexiones contemporáneas sobre Argentina*. Buenos Aires: Clacso, pp. 211-234.

- TAPIA, M. (2011). “La migración como escenario para la comprensión de la violencia de género entre migrantes internacionales”. *Les Cahiers ALHIM. Amérique Latine. Histoire & Mémoire*, 21.
- TÉLLEZ, A., y A. D. Verdú (2011). “El significado de la masculinidad para el análisis social”. *Revista Nuevas Tendencias en Antropología*, 2, pp. 80-103.
- VÁZQUEZ, V. (2008). “El chisme y la violencia de género. En búsqueda de vínculos”, en R. Castro e I. Casique (comp.), *Estudios sobre cultura, género y violencia contra las mujeres*. Cuernavaca: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, pp. 139-171.

COLOCAR NUMERACIÓN DE LA SIGUIENTE MANERA:

1. DESAPARECIDOS. CUANDO LA PERSONA...
2. DETERIORO FÍSICO Y/O COGNITIVO. CUANDO LA PERSONA...

La construcción del sentido de vida en familias víctimas de desaparición forzada

Deyanira Aguilar Pizano
Ana Cristina García Rodríguez
Martha María Medellín Fontes
Yolanda Elena García Martínez

INTRODUCCIÓN

Según el Registro Nacional de Personas Extraviadas (RNPE) de 2007 a 2014, se han reportado 23,605 casos de desaparición; 40 por ciento en 2014, siendo el año con más desapariciones. De 2006 a 2012, el estado de Michoacán se ubicó entre los 11 estados con mayor número de casos denunciados, un total de 319 (Sánchez, 2014), sin dejar de lado lo que la experiencia de tener a un familiar víctima de desaparición forzada significa en las familias, que trastoca ámbitos como el emocional y el existencial, haciendo que vivir día a día sea para ellos un sufrimiento, condición que, si no se trabaja psicológicamente, puede hacerles permanecer ligados al pasado, inmóviles para continuar con su vida, lo que tiene como resultado irse quedando solos o enfrentar la desintegración familiar y el estigma social. Ello plantea el trauma individual y familiar que representa un evento de esta naturaleza que, si no se atiende, puede llevar al *adormecimiento* emocional y, con ello, a la incapacidad de indignarse y rechazar la violencia, de ahí la importancia de trabajar con estas familias víctimas del fenómeno.

Lo primero por analizar es que estas desapariciones son consideradas como pérdidas inciertas, que posicionan al doliente ante la incertidumbre, cuyo protagonista no es la muerte sino la duda, la incapacidad, la impotencia y el desconocimiento.

Para Martínez (2010), existen dos tipos de pérdidas inciertas:

1. Desaparecidos. Cuando la persona amada desaparece de nuestro lado sin que sepamos lo que ha sucedido, sin explicaciones y sin desenlace.
2. Deterioro físico y/o cognitivo. Cuando la persona que queremos ya no es quien era, bien por enfermedad o accidente, que cambia su personalidad y/o su modo de relacionarse con nosotros en el mundo.

En el caso de los desaparecidos, a medida que pasan los días, disminuyen las esperanzas de encontrar al ausente. Cuando se busca al desaparecido se desconocen los motivos de su desaparición, sólo se sabe de su ausencia que puede ser causa de gran sufrimiento. Existe incertidumbre, miedo, angustia, duda y ansiedad, que son los síntomas más frecuentes en los primeros días del desconocimiento (Martínez, 2010).

Es difícil para una persona aceptar que ha perdido un ser querido, situación compleja ante la desaparición forzada, en la que reacciona de manera diferente, pues ante la falta de respuestas sobre el paradero de sus familiares, las personas mantienen la esperanza del reencuentro y, así, la imposibilidad del paso a la elaboración del duelo: “No, mientras se sostenga al ausente en calidad de desaparecido” (Soria, 2011: 104).

Soria (2011) también refiere que es difícil comenzar a elaborar un duelo, y más difícil participar de un rito funerario porque no existe el reconocimiento de muerte, sino de desaparición; entonces los ritos resultan fallidos, por varios que se realicen.

Ante este panorama, lo que propone la logoterapia es resignificar la vivencia violenta y encontrar un sentido que les permita continuar con su vida, desplegando en los familiares la voluntad de sentido, que se define como la motivación necesaria para vivir y actuar en búsqueda de un sentido por el cual les merezca la pena aceptar la existencia, por difícil que ésta sea. Implica reflexionar en la existencia como provisional e imposible de predecir de qué manera y cuándo terminará, pero aun en ese tiempo incierto la vida ofrece una oportunidad de aprender, de crecer, de vivir y de asumirla con dignidad.

Frankl (en Lukas, 2004) sostiene que, ante las situaciones que no pueden ser controladas por el ser humano, es posible construir una alternativa, propiciar el crecimiento interior a partir de la situación desesperante y dejar de verse como víctima indefensa. Para Frankl (2004), no hay nada en el mundo que capacite a una persona para sobreponerse a las dificultades externas y a las limitaciones internas, como la conciencia de tener una tarea en la vida, de

buscar trascender a pesar del sufrimiento y/o el dolor. La trascendencia da cuenta de la capacidad intencional de la conciencia para dirigirse a aspectos significativos de algo o alguien, más que de sí mismo, lo que obliga a la persona a ver más allá de su propio dolor, lo motiva a resignificar su vivencia, a observar el aprendizaje que ésta conlleva y la manera en la que puede ayudar a los demás, a través de un plan de vida que se encuentre orientado hacia el sentido.

En este marco, el objetivo del presente estudio es describir el sentido de vida en familias con un miembro víctima de desaparición forzada.

METODOLOGÍA

La presente investigación es cualitativa, de tipo descriptivo, con un enfoque fenomenológico. La técnica utilizada fue la entrevista a profundidad. Los participantes fueron ocho personas con un familiar desaparecido; sus edades oscilan entre los 22 y los 56 años, de los cuales uno es hombre y siete son mujeres, quienes solicitaron apoyo psicológico a la Facultad de Psicología de la UMSNH. Los resultados que se presentan en este trabajo corresponden a las entrevistas realizadas en tres sesiones con una duración aproximada de dos horas cada sesión. Una vez obtenida la información, se ordenó en categorías de análisis para la elaboración de los hallazgos.

HALLAZGOS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Dentro de los hallazgos relevantes, se identificó que el sentido de vida de los familiares de un desaparecido se sustenta en los hijos, el trabajo y la construcción de un plan de vida.

Sentido de vida a partir de la pérdida

La búsqueda de sentido de vida es únicamente humano, ya que cada persona tiene una misión que cumplir, que no puede ser reemplazada; la vida cuestiona al hombre con un para qué de lo que vive (Frankl, 2004), por lo que el hombre debe cumplir esa misión, ese propósito de vida, asumiendo la responsabilidad de elaborar la respuesta a lo que vive para construir un

sentido a su vida. No sólo basta con vivir: es apremiante que las personas tengan una vida con un propósito, por lo que es necesario tener un sentido de vida para encontrarse satisfecho en todos los sentidos. El sentido de vida es diferente de un hombre a otro; el significado de vida es real, conforma el destino de cada hombre y es distinto y único en cada caso. En tal sentido, se consideran las siguientes opiniones:

P. 8. He aprendido a disfrutar de la vida, porque a final de cuentas no la tenemos comprada; disfrutar a las personas y las cosas cuando se tiene y se puede, porque pasan cosas que después quisiéramos regresar el tiempo pero no se puede.

P. 1. Saber que todos tenemos problemas, diferentes, pero problemas; he aprendido a vivir y a disfrutar de las circunstancias por las que paso.

P. 2. Tienes que sacar fuerzas para seguir adelante; he aprendido que hay más cosas por las que debes seguir que por las que te puedes quedar ahí; tienes que seguir, saques de donde saques fuerzas; yo creo que saco fuerzas de mi familia.

P. 3. De todo pasa, lo bueno y lo malo, no somos eternos y que de todo nos puede pasar y a todos nos pueden pasar, que son etapas que a todos nos pueden pasar, cosas buenas y cosas malas y pues así es el caminar por esta vida.

P. 4. Todo pasa por algún motivo, y esto me ayudó a ver las cosas de diferente manera.

P. 5. Al final de cuentas hay un motivo detrás de todas las cosas que suceden; todo es para bien; siempre hay un plan maestro perfectamente trazado y las cosas tarde que temprano se van a solucionar. A los que aman a Dios, todas las cosas les ayudan a bien.

En otros casos, al preguntar si la experiencia vivida les ha dejado alguna enseñanza, como respuesta además del llanto, uno de los entrevistados expresa: “No sé” (p. 6). Al preguntar si tiene algún mensaje para dar a las personas que están pasando por una situación similar, responde: “Ninguno” (p. 6).

Cuando se entrevista a p. 7 y se le pregunta acerca de la enseñanza en su vida respecto a esta amarga experiencia y sobre el mensaje que daría a las personas que estén pasando por una situación similar, sus respuestas fueron, respectivamente: “No sé, no puedo decir nada”, “Ninguno”.

Vivir la desaparición de un familiar les ayudó a encontrar un sentido de vida a partir de la pérdida; les ha ayudado a saber que en cualquier mo-

mento puede haber una separación de los seres amados, a disfrutar a las personas, las cosas, las situaciones, el tiempo, las circunstancias ante las que se enfrentan en su día a día.

Los participantes 1, 2, 3, 4 y 8, que han encontrado el cuerpo del ser querido, han encontrado un sentido de vida a partir de la pérdida; el participante 5 ha encontrado un sentido de vida en la fe en Dios, incluso sin encontrar un cuerpo, ya que él sabe/ cree que todo ocurre con un propósito, para su crecimiento; no así los participantes 6 y 7, que no han encontrado un cuerpo ni se han refugiado, por mencionarlo de alguna manera, en la fe.

Los hijos

Los hijos han sido en un primer momento un “motor” para encontrar el sentido de vida, ya que al cuestionarse acerca del para qué vivir, se plantearon una razón a pesar del dolor. Para Frankl (2004), los recuerdos de un ser amado evocan felicidad, aun en los momentos más difíciles de la existencia, y eso da la fuerza necesaria para iniciar la búsqueda de sentido, que es un proceso humano; por lo tanto, los participantes asumieron la responsabilidad de esa misión, de ese propósito de vida, encontrando un sentido a través de los hijos.

P. 1. A los niños no les asusta nada, como que son de vamos a trabajar, vamos a hacer esto, vamos a hacer aquello; a lo mejor porque ven a uno de mamá que le echa todas las ganas, ellos también; inclusive los niños no van mal en la escuela, son listos, inquietos y pues sé que tropezamos, pero nos levantamos porque tenemos razones para vivir.

P. 8. Le digo a mis hijos que lo que pasó es consecuencia de la maldad que hay en el mundo y que ellos llegaron al lugar equivocado en el momento equivocado, pero también les digo que debemos seguir adelante, que busquen un motivo para vivir, que aprendan a disfrutar de todo, de lo que tienen y de lo que no tienen, que vivan, que no sobrevivan porque eso no sirve de nada... no trato de sobrevivir, porque eso no es bueno ni es sano; trato de vivir y estoy tranquila con mis hijos; lo que sucedió ahora está como una cicatriz de una operación; sabes que está ahí porque sucedió algo, pero ya no duele como dolía al principio, ya no duele, ya no punza; es un recuerdo y es un recuerdo bonito porque aprendí a rescatar lo mejor de mi persona, y es lo que les digo a mis hijos: que rescaten lo mejor de ellos.

Los participantes han encontrado un sentido de vida, en un principio, algunos de ellos motivados por el amor a los hijos, haciendo evidente que el amor trasciende a la persona física. Vivir la pérdida a pesar del dolor los ha hecho fuertes, mejores personas, a disfrutar de lo que tienen y de lo que no tienen; han aprendido a rescatar lo bueno de todas las situaciones, por dolorosas que sean.

El trabajo

En el sentido de vida, debe pensarse en el trabajo, ya que, como se mencionó con anterioridad, éste representa lo personal, lo particular; es la forma como el hombre se conecta con la sociedad. Como es personal y específico, cada ser le da valor al trabajo que realiza, otorgándole un carácter único e insustituible a la existencia (González y Tenorio, 2016). Al respecto, refieren algunos de los participantes:

P. 8. Quiero seguir con el trabajo, el negocio, porque es el resultado de muchos años de trabajo, esfuerzo y dedicación, y aunque soy mujer, sé que puedo hacer frente a este trabajo, que por lo general es más de hombres, además de lo que significa para mí seguir con el taller.

P. 1. Todos podemos hacer lo que queramos; por ejemplo, si yo me hubiera querido quedar en la lona, me deprimó y me voy para abajo, y me doy cuenta de que cuando quieres hacer algo lo haces, lo logras siendo perseverante y qué mejor que continuar con este trabajo, que además tiene mucho trabajo de él y mío; los negocios están a base de puro trabajo; desde que nos casamos siempre fue de te privas de esto para hacerle acá; los negocios fueron de trabajo de terrenos que se vendían en abonos y pues fuimos dando los abonos de a poco a poco y echándole ganas, así que no podía dejar que se vinieran abajo.

El trabajo representa lo particular; es lo que conecta con la sociedad y, en los casos de los participantes 1, 2, 3 y 8, el trabajo que tiene no sólo los vincula con la sociedad: además, representa años de trabajo en pareja, esfuerzo, dedicación; tiene un gran significado en sus vidas seguir con el negocio.

EL PLAN DE VIDA

Un plan de vida considera la enumeración de objetivos que quieren lograrse a lo largo de la vida; es una guía que propone cómo alcanzar dichos objetivos, los cuales pueden contener metas personales, profesionales, económicas y hasta espirituales (Galimberti, 2002).

Los participantes 6 y 7 no tienen un plan de vida o una motivación que los inspire a vivir; sólo saben que tienen que sobrevivir.

P. 6. Por mis hijos sigo adelante, sigo con la esperanza, aunque hay momentos que la pierdo, que pierdo la esperanza y ya no quiero continuar viviendo.

P. 7. Sigo adelante porque tengo a mis demás familiares; si fuera por mis fuerzas, no podía seguir adelante.

P. 5. Debo pensar en mí, en mis proyectos, en lo que está por venir, en lo que quiero para mi futuro.

P. 4. Todo pasa por algún motivo, y esto me ayudó a ver las cosas de diferente manera, aunque en ese momento lo único que quería era estar dormida; ahora pienso en el futuro, en lo que quiero para mi vida, lo que quiero lograr.

P. 3. Las ganas de siempre aprender algo y el seguir adelante, de no querer estar ahí estancada, el querer siempre seguir aprendiendo, las ganas de seguir adelante, el tener planes.

Los participantes 6 y 7 no tienen un plan de vida, no tienen objetivos o metas que quieran alcanzar; esto se debe a que no han encontrado a su familiar desaparecido; como se mencionó con anterioridad, para las familias de un desaparecido no hay reposo posible hasta saber lo que ha sucedido, hasta encontrar a la persona amada, y en la espera van alternando entre la esperanza y la desesperanza de manera constante (Martínez, 2010).

Aunque el participante 5 no ha encontrado a su familiar desaparecido, él ya tiene un plan de vida, ya que posee la convicción de que todo ocurre con un propósito y que, por difícil que sea la situación, de todo se aprende y ayuda al fortalecimiento de la persona, además de que cree que en Dios puede encontrarse un sentido a la vida.

El participante 4 expresa que lo único que quería en ese momento era estar dormida; ahora ya piensa en lo que quiere para ella en un futuro. El participante 3 también menciona que quiere seguir adelante, que tiene planes y

que no quiere quedarse estancada. Como se aprecia, en los participantes que han encontrado un cuerpo, existe el deseo de planear, de seguir adelante, de tener metas y objetivos; es decir, el hecho de encontrar a su familiar, aunque fallecido, los lleva a no vivir un duelo ambiguo y a trascender la pérdida.

CONCLUSIONES

La desaparición forzada es un evento traumático para cualquier familia; es una experiencia que deja huella en la construcción del carácter, aunque también tiene un elemento rescatador, que los mueve a afrontar la realidad, lo cual implica tener fortaleza para asumir los nuevos roles y las variadas tareas que trae consigo este cambio de vida con la ausencia de un familiar.

La desaparición forzada de personas es un acto violento que debe visibilizarse a través de la voz de las familias víctimas, conociendo los detalles de su experiencia. No sólo debe analizarse la desaparición forzada desde el contexto en el que violencia política y la violencia criminal influyen en el fenómeno; el reto para la psicología es atender la demanda de las víctimas de este crimen.

Debe comprenderse que estas desapariciones no implican tener la certeza de la muerte; por ello resulta difícil iniciar un proceso de duelo en los familiares, ya que ellos albergan la esperanza de volver a verlos vivos o incluso muertos; de este análisis surge la propuesta de trabajar con las familias víctimas de desaparición forzada en la identificación de su sentido de vida, respetando que no hay certeza de la muerte, pero sí una pérdida física real, y la aceptación de que su familiar ya no se encuentra presente es el detonante para replantear su plan de vida, asumiendo las nuevas circunstancias, sin que ello implique olvidar a su familiar, pero tampoco la responsabilidad que tienen con su propia vida en la actualidad.

El trabajo logoterapéutico ofrece una alternativa para estas personas, ya que el sentido de vida no cuestiona al hombre con un porqué, sino un para qué de lo que vive; aun en el sufrimiento puede encontrarse la fuerza para afrontar la vida con diferente óptica, con un nuevo sentido, y establecer un plan de vida que le comprometa a asumir responsablemente su existencia.

REFERENCIAS

- FRANKL, V.E. (2004). *El hombre en busca del sentido*. España: Herder.
- GALIMBERTI, V. (2002). *Diccionario de psicología*. México: Siglo XXI Editores.
- GONZÁLES, E., y J. Tenorio (2016). *Viktor E. Frankl: el amor y la muerte, un sentido de vida*. Escuela de Psicología de Londres, disponible en <http://www.udlondres.com/revista_psicologia/articulos/viktor.htm>.
- LUKAS, E. (2004). *Equilibrio y curación a través de la logoterapia*. México: Paidós.
- MARTÍNEZ, R. (2010). *Cicatrices del corazón. Tras una pérdida significativa*. España: Descleé de Brouwer.
- SÁNCHEZ, R. (2014). “No me lleven, soy maestro, trabajo en el Conafe”. *El Sol de Morelia*, disponible en <<http://www.oem.com.mx/oem/notas/n3372984.htm>>.
- SORIA, H. (2011) *Cartas a los desaparecidos. Testimoniales de violencia. Acercamientos psicoanalíticos a su discurso y a su drama subjetivo*. México: Kanankil.

Socialización legal y conocimiento de derechos familiares, asociados a la agencia personal

Cynthia Lorenia Aranda Corrales
Martha Frías Armenta

INTRODUCCIÓN

En los últimos años ha ido en aumento el interés por estudiar los comportamientos y las condiciones que prescriben a los adolescentes (Alfaro, Casas y López, 2015). La adolescencia se caracteriza por ser una etapa del desarrollo con distintos retos y tareas por formular, pues el adolescente debe definir su vida en un entorno lleno de inseguridades e incertidumbres (Galván, 2019), donde las conductas violentas se dan con mayor frecuencia y constituyen una importante problemática social debido a sus graves consecuencias (Carrascosa, Cava y Buelga, 2015). Sin embargo, es indudable que muchos jóvenes viven esta etapa sin problema y se integran de manera exitosa (González-Fuentes y Andrade, 2014). El modo en el que los adolescentes afrontan los retos de dicha etapa (nuevos roles, independencia familiar, etcétera) será punto clave para su desarrollo (Viñas *et al.*, 2015).

La agencia supone ser una estrategia que posibilita las transformaciones del ambiente y de sí mismos como el principal motor conductual que rige para lograr las metas más importantes (Berbena y Figueiras, 2014). Según Pick *et al.* (2007: 2), la agencia personal es definida como: “la competencia personal, enfocándose principalmente en el individuo como un actor que opera en un contexto social [...] implica la capacidad de predicción y control que la persona tiene sobre las elecciones, decisiones y acciones de las cuales es responsable”.

Estudios actuales sobre adolescentes muestran también que la socialización legal es parte importante de su desarrollo, porque forma sus actitudes y

comportamientos independientes en diversas tareas de este tipo (Grisso *et al.*, 2003). Su principal objetivo es comprender y describir el proceso a través del cual se transmiten valores y normas legales entre las sociedades (Ansolabehe, 2014). La socialización legal se define como el desarrollo de valores sobre las autoridades legales, así como el proceso por el que los individuos adquieren actitudes y valores, frente a las autoridades y las instituciones legales (Fagan y Tyler, 2005). Este concepto muestra el proceso a través del cual se internaliza el respeto a la ley, las normas formales e informales. El estudio de este constructo considera como dimensiones de evaluación, la legitimidad, el cinismo legal y la ambigüedad moral.

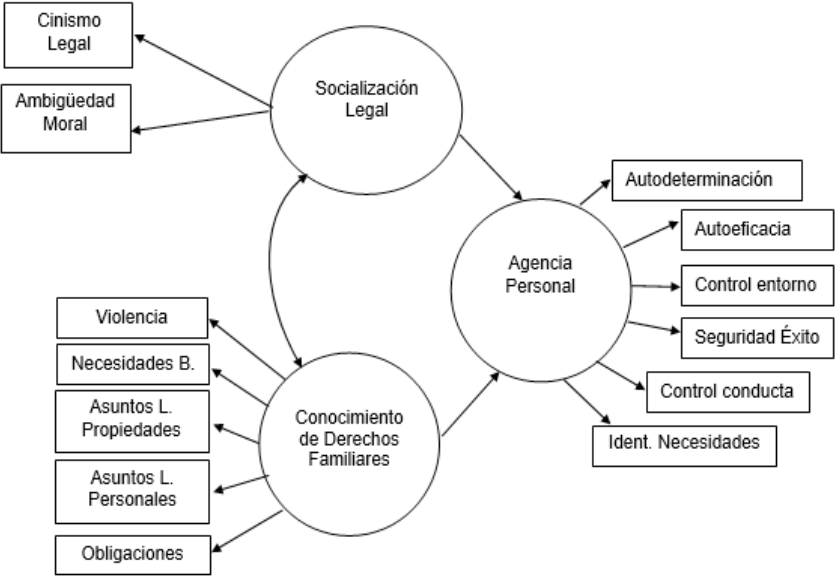
Uno de los procesos a través del cual se conocen los derechos es el de interacción social, el cual inicia en la familia, espacio donde se establece el control de la conducta, incluido el respeto a los derechos de otros, a las leyes y a las normas sociales, debido a que se interiorizan las normas sociales, las expectativas y los roles que la sociedad establece (Ferrer *et al.*, 2011).

El conocer es una actividad esencial del ser humano en la que se da respuesta a todas aquellas preguntas que las personas se hacen sobre sí mismos y acerca del entorno donde se desenvuelven (Caballero, 2005). El término “derecho familiar” parte del derecho privado, vinculado con el derecho público, y tiene como objetivo regular las relaciones entre los miembros de la familia asociadas a su constitución, organización y disolución, por medio de normas jurídicas descritas en el código familiar para salvaguardar el desarrollo integral de los mismos (Baqueiro y Buenrostro, 2009). La patria potestad comprende una gama de derechos, deberes y obligaciones asignados por ley a los padres con respecto a la persona y bienes de sus hijos, desde que nacen hasta que cumplen la mayoría de edad o la emancipación. Este código familiar se basa en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2011), que en su artículo 4º refiere que toda persona tiene derecho a un medio ambiente adecuado para su desarrollo y bienestar que satisfaga diversas necesidades, como alimentación, salud, educación y sano esparcimiento. Sin embargo, la adolescencia implica un momento de tensión entre la autoridad de los padres y la creciente necesidad de los adolescentes de ganar autonomía e independencia, por lo que deben establecer límites claros entre lo que es violación de los derechos y lo que son otros problemas de comportamiento considerados normales dentro de esta etapa (Coogan, 2011).

Según la literatura científica, son mínimos los estudios que se centran en analizar las variables asociadas a la agencia personal desde la perspectiva de los adolescentes. A partir de lo anterior, el objetivo de este estudio fue anali-

zar los efectos de socialización legal y conocimiento de derechos familiares en la agencia personal.

Figura 1. Modelo hipotético de agencia personal y sus relaciones con las variables socialización legal y conocimiento de derechos familiares.



MÉTODO

Participantes

Se aplicó una batería de pruebas a una muestra por conveniencia, a partir de ocho conglomerados de adolescentes escolarizados en escuelas secundarias en una ciudad del noroeste de México. El total de adolescentes encuestados fue de 416 con previo consentimiento informado. La edad promedio fue de 12.65 años (D.E. =.94).

Instrumentos

Se aplicó un inventario que indagaba sobre datos demográficos (edad, sexo, grado escolar e ingreso familiar) y las siguientes escalas:

Agencia Personal (AP) se midió con la Escala de Agencia Personal y Empoderamiento (ESAGE) de Pick *et al.* (2007) con 35 reactivos. Sin embargo, para efectos del estudio, fue reducida y adaptada a la población mexicana en un estudio piloto, resultando con 19 ítems que corresponden a las dimensiones: autoeficacia, autodeterminación, control sobre las conductas, identificación de necesidades de cambio, seguridad frente al éxito y control sobre el entorno (Pick *et al.*, 2007). Los reactivos que estaban en sentido negativo se recodificaron. Cada reactivo se responde en escala tipo Likert con opciones que van de 0 = nunca a 4 = siempre. El coeficiente alfa de Cronbach obtenido en la prueba piloto fue de .82.

La Socialización Legal (SL) se evaluó con la adaptación y traducción al español de la escala original *Legal Socialization* de Fagan y Tyler (2005). La escala utilizada está compuesta sólo por dos dimensiones (cinismo legal y ambigüedad moral) de la versión original para efectos de este estudio, por lo que se recodificó el total de los ítems por estar en sentido negativo. Para el caso del cinismo legal, se consideraron nueve reactivos, y tres de ambigüedad moral. La forma de respuesta fue de tipo Likert, donde 0 = Totalmente en desacuerdo y 3 = Totalmente de acuerdo. El alfa de Cronbach obtenido en la prueba piloto con las dos dimensiones fue de .81.

El Conocimiento de Derechos Familiares (CDF) se evaluó con una prueba hecha exprofeso para el estudio (Aranda y Frías, s/a). Mide la comprensión del adolescente sobre los derechos familiares, según lo establecido en el apartado cuarto del código familiar relacionado con la patria potestad (Boletín de información jurídica del Estado de Sonora, 2011). Se realizaron 17 situaciones con cuatro distintas opciones de respuestas, de las cuales sólo una era correcta.

PROCEDIMIENTO

Las escuelas secundarias fueron seleccionadas de manera aleatoria. Se solicitaron los permisos a los directivos de la institución educativa. A aquellas que aceptaron participar se les entregó el consentimiento informado para los alumnos, en el que se explicaba la investigación y se pedía la firma y conformidad de los padres para la participación de sus hijos en el estudio. Se aplicó a un grupo como mínimo por secundaria. Los instrumentos se administraron de manera individual, a lápiz y papel en un contexto grupal (el aula de clase) y de manera anónima en un tiempo aproximado de 15 minutos.

Los datos obtenidos se capturaron en el programa estadístico SPSS 25. Se realizaron las estadísticas descriptivas de las variables demográficas. En el caso de las situaciones de CDF se agruparon en cinco categorías y se calificaron en función del total de aciertos en cada categoría, dando como resultado cinco reactivos. Posteriormente, se calculó el coeficiente alfa de Cronbach de cada una de las escalas; después, se promediaron los reactivos de las escalas para formar índices que se analizaron para revisar la pertinencia del Modelo hipotético (figura 1) mediante el programa EQS 6.1. Los valores ausentes se imputaron por regresión mediante el procedimiento implementado en el SPSS 25. Se han considerado como estadísticos de ajuste aceptables los resultados de Chi-cuadrada (X^2), no significativo ($p \geq .06$), pero lograr esto es casi imposible por el tamaño de la muestra, por lo que se consideraron los indicadores prácticos CFI (Comparative Fix Index), el índice BBNFI (Bentler-Bonett de ajuste normado), BBNNFI (Bentler-Bonett de ajuste no normado) $\geq .95$ y los del RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) $\leq .05$, tal y como mencionan diversos autores (Arbuckle, 2010; Bentler, 2006; Byrne, 2010).

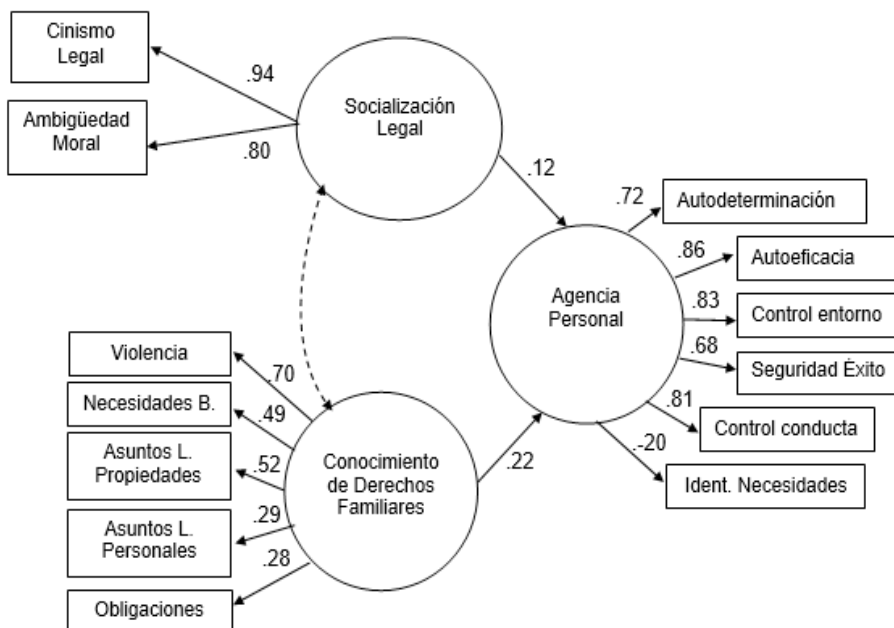
RESULTADOS

Los resultados del coeficiente alfa de Cronbach para cada una de las escalas fueron $\geq .60$, por lo cual se consideró que cada uno de los constructos era fiable (Nieva y Sorra, 2003).

Con base en la literatura científica se propuso un modelo teórico (figura 1) que fue contrastado con el modelo empírico obtenido por los datos. El MEE indicó que la SL (coeficiente estructural=.12) y el CDF (Coeficiente estructural=.22) tienen un efecto positivo y significativo sobre la AP; sin embargo, no resultó una covarianza significativa entre SL y CDF. En la figura 2, se muestran los pesos factoriales de las relaciones entre los indicadores y el factor correspondiente, así como los indicadores de bondad de ajuste, donde los indicadores prácticos BBNFI, BBNNFI y CFI fueron superiores a 0.90, con un valor de chi cuadrado significativo ($p \leq .01$) y un RMSEA igual a 0.06, como se sugiere para ser considerado un modelo adecuado (Ruiz, Pardo y San Martín, 2010). El modelo explica 6 por ciento de agencia personal en adolescentes.

De igual forma, puede observarse cómo los pesos factoriales estandarizados son altos, exceptuando la dimensión de Identificación de necesidades ($\lambda=-.20$) que, además de ser negativo, es el que menos aporta al constructo de AP en este modelo. Los que menos aportan al CDF son Obligaciones ($\lambda=.28$) y Asuntos legales personales ($\lambda=.29$).

Figura 2. MEE que relaciona los constructos de socialización legal, conocimiento de derechos familiares y agencia personal.



$X^2 = 107.66$ gl (63) $p = 0.000$ BBNFI = 0.93 BBNNFI = 0.96 CFI = 0.97 RMSEA = 0.06 $R^2 = 0.06$

CONCLUSIONES

En general, se comprueba el objetivo planteado. Se destaca que a mayor conocimiento de derechos familiares y socialización legal, mayor es la probabilidad de agencia personal, como mencionan otros autores (Ferrer *et al.*, 2011). En otras palabras, si el adolescente conoce el derecho-obligación relativo a su entorno familiar, existe una óptima comunicación familiar y tiende a valorar, actuar y determinar su conducta en función de las normas legales y morales, aumenta la probabilidad de lograr sus metas, obtener mejor con-

trol sobre sus acciones y consecuencias, además de desarrollar un autoconcepto positivo, sentirse satisfecho e independiente.

Estos hallazgos coinciden con estudios que refieren que las demandas de la etapa de desarrollo, el sentido de pertenencia, la identidad y las experiencias positivas o negativas tienen influencia en la agencia personal (Pallas, 2008). Por el contrario, Ibabe *et al.* 2007 refieren que tener problemas de autocontrol, así como bajos niveles de frustración y autoestima (carencia de agencia personal) podrían asociarse con comportamientos violentos. Grisso *et al.* (2003) plantean que la socialización legal es parte importante del desarrollo del adolescente porque contribuye en sus actitudes y comportamientos hacia diversas tareas legales y su funcionamiento autónomo. Dichas actitudes pueden ser aprendidas a partir de relacionarse con aquellas primeras figuras de autoridad (padres, profesores, etcétera) y con los contextos sociales en los que se desarrolla (Cava *et al.*, 2006). No obstante, la actitud hacia las figuras de autoridad y la transgresión de normas sociales es trascendental en la implicación de los adolescentes en conductas violentas (Estévez *et al.*, 2014).

En conclusión, se obtuvo un modelo avalado por los datos, que permite apoyar la propuesta sobre la importancia de la socialización y el conocimiento de derechos familiares como variables que posibilitan la adecuada capacidad funcional y autonomía de los sujetos (Vecina, 2006), considerando la agencia personal como el elemento central que fundamenta las necesidades básicas. Esto muestra las potencialidades que los resultados poseen para la promoción de la socialización legal y el conocimiento de derechos familiares con el propósito de contribuir en el desarrollo autónomo y el descubrimiento de sus propias capacidades para hacer frente saludablemente a las demandas de su entorno, según los adolescentes de esta muestra y, posiblemente, de muestras similares.

Entre las limitaciones del estudio están el tamaño reducido de la muestra y por conveniencia, estudio transversal y el autorreporte. Es recomendable, para futuras investigaciones, ampliar la muestra y recolectar datos en diferentes localidades y en distintos momentos, que posibiliten hacer generalizaciones en dicha etapa.

REFERENCIAS

- ALFARO, J., F. Casas y V. López (2015). “Bienestar en la infancia y adolescencia”. *Psicoperspectivas*, 14 (1), pp. 1-5.
- ANSOLABEHERE, K. (2014). “Cultura legal”. *EUNOMÍA. Revista en Cultura de la Legalidad*, pp. 133-140.
- ARANDA Corrales, C. L., y M. Frías Armenta (s/a). *Validación de una Escala de Conocimiento de Derechos Familiares*. Sonora: ITSON. Documento de trabajo.
- ARBUCKLE, J. L. (2010). *IBM SPSS® Amos™ 19 User’s Guide*. Crawfordville: Amos Development Corporation.
- BAQUEIRO, E., y Buenrostro, R. (2009). *Derecho de familia*. México: Oxford.
- BENTLER, P. M. (2006). *EQS 6 Structural Equations Program Manual*. Encino, CA: Multivariate Software Inc.
- BERBENA, M. A. Z., y S. C. Figueiras (2014). “Fenomenología de agencia y educación. Notas para el análisis del concepto de agencia humana y sus proyecciones en el ámbito educativo”. *Magister*, 26 (2), pp. 98-104.
- BOLETÍN de Información Jurídica del Estado de Sonora (2011). *Código de familia para el estado de Sonora*. Sonora: Supremo Tribunal de Justicia.
- BYRNE, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications and programming*. Routledge.
- CABALLERO, G. L. (2005). “Diversos niveles en el conocimiento del derecho”. *Revista Jurídica Internacional del Derecho*. Departamento de Derecho de la Universidad de Sonora., 9, ppp. 19-21.
- CARRASCOSA, L., M. J. Cava y S. Buelga (2015). “Actitudes hacia la autoridad y violencia entre adolescentes: diferencias en función del sexo”. *Suma Psicológica*, 22 (2), pp. 102-109.
- CAVA, M. J., G. Musitu y S. Murgui (2006). “Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional”. *Psicothema*, 18 (3) pp. 367-373.
- COOGAN, D. (2011). “Child-to-parent violence: Challenging perspectives on family violence”. *Child Care in Practice*, 17 (4), pp. 347-358.
- CONSTITUCIÓN Política de los Estados Unidos Mexicanos (2011). Artículo 4º. Constitución publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 5 de febrero de 1917. Texto vigente: última reforma publicada: *DOF*, 15-08-2016.
- ESTÉVEZ, E., N. P. Emler, M. J. Cava y C. J. Inglés (2014). “Psychosocial adjustment in aggressive popular and aggressive rejected adolescents at school”. *Psychosocial Intervention*, 23 (1), pp. 57-67.
- FAGAN, J., y T. R. Tyler (2005). “Legal socialization of children and adolescents”. *Social Justice Research*, 18 (3), pp. 217-241.

- FERRER, B. M., L. V. A. Muñoz, D. M. Ruiz y G. M. Ochoa, G. M. (2011). “Implicación y participación comunitarias y ajuste psicosocial en adolescentes”. *Psicología y Salud*, 21 (2), pp. 205-214.
- GALVÁN Rondón, K. K. (2019). “Estereotipos en adolescentes de una institución educativa pública 2018”, tesis inédita de Licenciatura en Enfermería, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú, disponible en <<http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/10360>>.
- GONZÁLEZ-Fuentes, M. B., y P. Andrade (2014). “Prácticas parentales y bienestar psicológico en adolescentes”. *La psicología social en México. XV* Universidad Nacional Autónoma de México.
- GRISSE, T., L. Steinberg, J. Woolard, E. Cauffman, E. Scott, S. Graham, F. Lexcen, N. Reppucci y R. Schwartz (2003). “Juveniles’ competence to stand trial: A comparison of adolescents and adults’ capacities as trial defendants”. *Law Hum. Behav.* 27, pp. 333-363.
- IBABE, I., J. Jaureguizar y O. Díaz (2007). *Violencia filio-parental. Conductas violentas de jóvenes hacia sus padres*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- NIEVA, V. F., y J. Sorra (2003). “Safety culture assessment: a tool for improving patient safety in healthcare organizations”. *Quality Safe Health Care*, 12 (supl), pp. ii17-ii23.
- PALLAS, C. (2008). “Compromiso y agencia en Amartya Sen: Bases para la construcción de una concepción intersubjetiva”. *Revista Contextos*, 7, pp. 5-20.
- PICK, S., J. Sirkin, I. Ortega, P. Osorio, R. Martínez, U. Xocolotzin y M. Givaudan (2007). “Escala para medir Agencia Personal y Empoderamiento (ESAGE)”. *Revista Interamericana de Psicología*, 41 (3), pp. 295-304.
- RUIZ, M.A., A. Pardo y R. San Martín (2010). “Modelos de ecuaciones estructurales”. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 34-45.
- VECINA, M. L. (2006). “Emociones positivas”. *Papeles del Psicólogo*, 1, pp. 9-17.
- VIÑAS Poch, F., M. González Carrasco, Y. García Moreno, S. Malo Cerrato y F. Casas Aznar (2015). “Los estilos y estrategias de afrontamiento y su relación con el bienestar personal en una muestra de adolescentes”. *Anales de Psicología*, 31 (1), pp. 226-233.

La violencia explícita e implícita en la familia homoparental

Olga Gálvez Murillo

INTRODUCCIÓN

Las familias homoparentales o lesboparentales son aquellas formadas por parejas del mismo sexo, las cuales por decisión propia se convierten en progenitores de uno o más niños; pueden ser padres o madres a través de la adopción, de la maternidad subrogada o de la inseminación artificial. La pareja homosexual se integra por dos personas del mismo sexo.

En este ensayo se aborda la manera en como las familias homoparentales son violentadas en el contexto actual. Se plantea al conservadurismo como línea teórica por desarrollar para explicar la presencia de violencia explícita e implícita en la conformación de este tipo de familias. Para sustentar este ensayo, se hace uso de la viñeta de un caso clínico y la descripción de una historia de vida, misma que se analiza en un contexto terapéutico a través de entrevistas estructuras y semiestructuradas.

ANTECEDENTES

La violencia en general es aquella que se ejerce de forma verbal o física sobre un individuo de forma voluntaria o accidental, lo que tiene como resultado la presencia de un daño corporal o psicológico. Puede decirse que con cierto modo de dirigirse y hablarles a las familias homoparentales se incurre en un tipo de violencia; lo mismo ocurre respecto de aquella que se ejerce en

la sociedad, en la familia, en la religión y en la cotidianidad de la relación homosexual.

En el artículo publicado por el periódico *El Economista* (2017), se menciona que el presidente de la República Mexicana, en la celebración del día de la lucha contra la homofobia, propuso la adhesión al artículo 4º constitucional por la que se eliminan los términos y preceptos discriminatorios que definen al matrimonio como la unión entre un hombre y una mujer. Asimismo, se plantean ciertas modificaciones al Código Civil Federal para que pueda expedir una nueva acta en pro del reconocimiento de la identidad de género con igualdad de condiciones en el ámbito de la adopción.

La arquidiócesis de México siempre ha manifestado su desacuerdo con los matrimonios del mismo sexo; en su semanario *Desde la fe*, afirmó que el matrimonio gay “no tiene una adecuada estabilidad emocional” y adopta niños sólo para llenar un “vacío” existencial, lo cual se refleja en trastornos emocionales y de salud física de los menores (*El Universal*, 2015).

Por lo anterior, la Conapred, en la Ciudad de México, el 13 de septiembre de 2016, lanzó un llamado a la Iglesia católica para advertir que la homosexualidad no se cura, porque no es una enfermedad (*Informador*, 2017).

La preferencia sexual heterosexual ha sido predominante y la homosexualidad en algunos países todavía es considerada de forma negativa; se le llega a considerar una enfermedad e incluso un delito. No obstante, ante el cambio de las sociedades y los valores, en la actualidad son varios los países que aceptan la diversidad sexual en el ámbito jurídico (Moreno, 2016).

Puede plantearse como un tipo de violencia atentar contra los deseos y necesidades de las familias homoparentales: constituirse como familia, gozar de todas las prestaciones sociales que por ley tienen las familias heterosexuales y tener hijos biológicos, por adopción, por inseminación artificial o por gestación subrogada.

La violencia siempre se ha manifestado a través de todos los tiempos, en ocasiones enmascarada y otras tantas veces de frente; puede presentarse de manera explícita e implícita. En el trabajo terapéutico, para entender qué sucede o qué conflictos presenta el paciente, ello se corrobora a través de signos y síntomas. El signo es objetivo en tanto que es observable, tangible y medible. El síntoma es subjetivo, no puede medirse, pero sí puede describirse. En este sentido, la violencia explícita es objetiva, es aquella evidente, puede observarse de forma clara y tangible en acciones concurrentes en el entorno social, familiar y religioso. La violencia implícita parece ser subjeti-

va, como un síntoma que hace alusión a lo que no puede medirse, pero que puede describirse de manera detallada.

Para abordar la violencia explícita e implícita, es indispensable retomar el ámbito de lo familiar, contexto en el que el conservadurismo y el tradicionalismo permea de forma significativa. Para hablar del conservadurismo, se rescatan algunos sinónimos que se encuentran en el Diccionario de la Lengua Española (RAE, 2001), tales como: continuismo, derechismo y tradicionalismo. El conservadurismo defiende la tradición, los valores morales y la cultura, haciendo énfasis en la religión y en los sistemas de educación tradicional. En este sentido, Cortés (2010) refiere que el conservadurismo nace del tradicionalismo y, por lo tanto, asume y preserva la existencia de familias tradicionales compuestas por padre, madre e hijos; y las extensas, conformadas por padre, madre, hijos, abuelos, nietos, tíos y primos. Actualmente, se han diversificado los tipos de familias; una de ellas es la homoparental, conformada por parejas del mismo sexo, la cual no goza de aceptación social y menos aún de la religiosa.

Es así que los integrantes de los nuevos tipos de familia enfrentan el estigma social del que son objeto, por formar una familia diferente a la tradicional; por lo tanto, ante la mirada conservadurista, violentan las buenas costumbres y tradiciones.

CONSERVADURISMO

La palabra conservador o conservadurismo, proviene del latín *conservare*, “preservar”. Su definición señala: ideología política y filosofía social que privilegia el *statu quo*, busca mantener las tradiciones y las instituciones establecidas. El conservadurismo no es inmutable y promueve cambios escalonados, pausados y en continuidad con el pasado (Soberanes, 2012). En un artículo publicado en el *ABC Color* (2008), se proyecta al conservadurismo como la ideología política que se distingue por defender la fe ante la razón, la tradición ante la experiencia, la jerarquía ante la igualdad, los valores colectivos sobre el individualismo y la ley natural ante la ley civil.

La característica primordial de la derecha política se centra en el elemento conservador por su identificación con los ideales de la religión católica. Como toda doctrina religiosa, siempre ha estado en contra de los cambios que pudieran generarse en la sociedad, lo cual propiciaría cierta inestabilidad en el sistema de creencias e ideas (Hurtado, 2013).

La Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura plantea que la familia ha sido considerada universalmente como la unidad básica de la sociedad. A pesar de los diversos cambios que se han presentado en la sociedad, la familia continúa constituyendo la estructura y fuente esencial, emocional y material para el crecimiento y bienestar de sus miembros (UNESCO, 2009).

En los Tratados y Observaciones Generales del Sistema de Protección de Derechos Humanos de Naciones Unidas México (2015), se destaca que, cuando la legislación y la práctica de un Estado consideren a un grupo de personas como una familia, éste debe ser objeto de la protección prevista en el artículo 23, en tal sentido, el alcance de logros como el derecho a conformar una familia homoparental.

TIPOS DE FAMILIAS

Lara (2015) cataloga seis tipos de familias:

- Familia nuclear: Es la típica familia conservadora, formada por padre, madre e hijos.
- Familia extendida: Formada por padres e hijos, abuelos, tíos y primos.
- Familia monoparental: Formada por uno de los padres (la más de las veces por la madre) y sus hijos. Este tipo de familia tiene diversos orígenes: padres separados o divorciados donde los hijos viven con uno de ellos; un embarazo precoz en el que se constituye la familia de madre soltera, y, por último, el fallecimiento de uno de los cónyuges.
- Familia homoparental: Formada por una pareja homosexual, ya sea de hombres o mujeres, con hijos biológicos o adoptados.
- Familia ensamblada: Formada por dos o más familias (madre sola con hijos se junta con padre viudo o divorciado con hijos); o familias conformadas por hermanos o amigos. El significado de la palabra “familia” no tiene que ver con parentesco de consanguinidad, sino, más bien, con sentimientos, convivencia y solidaridad de quienes viven juntos en el mismo espacio.
- Familia de hecho: Es la típica familia en la que la pareja convive sin ningún enlace legal.

López (2016), por su parte, hace referencia a 11 tipos de familias existentes en México, acorde con la clasificación desarrollada por el Instituto de Investigaciones Sociales, que organiza éstos en tres grupos:

- Familias tradicionales: Se integra por papá, mamá e hijos. En esta se incluyen tres tipos de familia: 1) familia con niños, 2) familias con jóvenes y 3) familias extensas, en las que existe padre, madre, hijos, abuelos y nietos.
- Familias en transición: No forman parte las figuras tradicionales; la conforman: 1) familias de madres solteras, 2) familias de parejas jóvenes que han decidido no tener hijos o postergar por un tiempo su nacimiento, 3) familias formadas por una pareja adulta (conocidas como nido vacío), 4. familias unipersonales, donde hay una persona en el hogar y 5) familias corresidentes, en las que sus miembros son amigos o parientes, sin agruparse en torno a una pareja.
- Familias emergentes: Éstas han crecido con el nuevo milenio e incluyen: 1. familias de padres solteros, 2. familias de pareja del mismo sexo y 3. familias reconstituidas, formadas cuando uno o los dos cónyuges han tenido relaciones previas.
- Las familias contemporáneas o del siglo XXI y las familias tradicionales distan unas de otras a partir del cambio social y cultural, no tan sólo en otros países, sino también en México.
- Las familias tradicionales siguen prevaleciendo, aunque en menor porcentaje desde inicios y a mediados del siglo XX. López (2016) expone que las familias tradicionales representan la mitad de los hogares en México, y las de menor porcentaje son las homoparentales, con 7 por ciento.

HISTORIA DE VIDA: FAMILIA HOMOPARENTAL O LESBOPARENTAL

La trayectoria familiar de Libertad y Ernestina acaece en un contexto familiar tradicional, resquebrajándose este tipo de familia al construir una familia homoparental.

Libertad, nacida en la capital de Zacatecas, con 35 años de edad, creció y se desarrolló en una sociedad conservadora y de religión católica, en una familia compuesta por su padre, su madre y tres hermanos menores que ella. Menciona que desde “niña” recuerda haberse sentido atraída por las niñas

de su edad. Nunca sostuvo una relación heterosexual, ocurriendo su primera relación homosexual a la edad de 17 años.

Ernestina, nacida en una comunidad de la ciudad de Zacatecas, tiene 27 años de edad. De sus primeras relaciones heterosexuales procreó dos hijos, un varón que a la fecha tiene 10 años de edad y una niña de cinco años. Inició relaciones lésbicas aproximadamente a los 23 años, con Libertad. Hace cuatro años conformaron una familia homoparental, educando y criando a los hijos de Ernestina. La pareja decide que Libertad se someta a un tratamiento por inseminación artificial; producto de ello nace un niño, quien a la fecha tiene dos meses de edad.

La pareja presenta problemas de índole jurídico legal, por no poder registrar al bebé como hijo de ambas, ya que las legislaciones del estado de Zacatecas no contemplan la filiación con personas de un mismo sexo, solamente la materna y la paterna. En consecuencia, para este nuevo miembro de la familia, su filiación es la de hijo natural, llevando los apellidos de la madre. Pese a esto, este nuevo miembro de la familia es educado y amado por una pareja lésbica.

Esta pareja se ha enfrentado a las críticas y al morbo social y familiar por no cumplir los estándares de la sociedad conservadora; se enfrenta al rechazo en la convivencia familiar por las creencias y valores religiosos, no tan sólo a través de miradas de repudio y asco, sino también por las críticas de que son objeto por su ser y actuar. Por otro lado, no gozan de unión civil, ya que en la legislación del estado de Zacatecas no se contempla el matrimonio entre personas del mismo sexo, también conocido como matrimonio homosexual, igualitario o gay.

LA PAREJA HOMOSEXUAL

Julio, de 46 años de edad, es residente de una comunidad de Zacatecas. Hijo único de sus padres, posteriormente su madre se casó procreando dos hijas. Formó su propia familia cuando tenía 25 años de edad, procreando tres hijos, actualmente jóvenes adultos. A pesar de saber de su homosexualidad no ejercida, decide casarse con la única novia que tuvo después de dos años de relación. Formó su propia familia, reprimiendo su homosexualidad; se dio a la tarea de crear “una pantalla con cortina de humo”, donde sólo cabía como única posibilidad la construcción de una familia tradicional, ya que él

creció en un contexto familiar nuclear-extenso, formado por la madre, los abuelos y tíos maternos, y, posteriormente, la pareja de su madre.

Julio dice: “construí mi vida familiar respetando todas las reglas de convivencia aplicables a este tipo de familia, incluida la fidelidad y lealtad para con mi esposa e hijos. A los 16 años de casado enfrenté la infidelidad de mi esposa, lo que le significó un rompimiento de mi propio esquema de vida, además de la pérdida de respeto y de lealtad”.

Julio decide conservar su familia, perdonando la infidelidad de su esposa; sin embargo, no fue suficiente, ya que los problemas de desconfianza no se hicieron esperar, lo que fue el “parteaguas” para tomar una decisión: “iniciar con una vida doble”, vivir con su familia y, además, tener relaciones homosexuales.

Pasaron cuatro años de fractura de la pareja heterosexual para iniciar con contactos homosexuales. Finalmente, inició una relación más estable desde hace más de un año, con un joven al cual ama intensamente; es así que su vida da un giro inesperado: el amor que siente por él lo llevó a divorciarse y a aceptar ante la gente más cercana su orientación sexual. Actualmente, desea formar una familia con él, tener hijos, siendo cualquiera de ellos o incluso ambos donantes del esperma para procrear idealmente un hijo biológico de cada uno. Lo que más anhela es que él y su novio puedan vivir juntos como pareja. No existe ningún tipo de duda respecto a su nueva identidad sexual y, a pesar de tener una madre homofóbica y con tradiciones religiosas muy acentuadas, a decir de él sí lo apoya; sin embargo, ha tenido que enfrentar situaciones que le lastiman y violentan su decisión de vivir su homosexualidad. En cierta ocasión, estando en casa de su mamá, llegó su pareja y, al darse cuenta de ello, su mamá le llamó desde su recámara y gritando le dijo: “¿qué hace ese pinche joto en mi casa, ¡no lo quiero aquí!, ¡que se vaya inmediatamente!”, además de enfrentar diálogos con sus hermanas, quienes le increparon: “no debes de faltar el respeto a la casa de mi mamá permitiendo que él entre”.

Cotidianamente se enfrenta a situaciones de violencia en el área laboral, en una organización empresarial local, donde sus compañeros de trabajo provienen de familias tradicionales, además de tener un jefe homófobo, quien se relaciona con él de forma limitada.

Lo anterior señala lo difícil que es vivir la homosexualidad en una sociedad conservadora como la zacatecana. Aun así, dice Julio: “sería un renacer de mi vida completa, una vez que mi pareja y yo logremos tener un vínculo legal y vivir en cualquier lugar de la República Mexicana”.

Julio resume su historia de vida al plantear cómo asume su propia homosexualidad: “las condiciones culturales que permiten expresiones de repudio; basta la mirada para que te lo hagan saber, a la simple aparición en público, o por la intención de formalizar la unión de manera legal y social”. Ello ocurre desde su pretensión de adoptar un menor para formar una familia, en el uso generalizado de términos despectivos hacia su persona, como puto, joto, maricón, y la valoración moral de su forma de vida como puñal, chacal y chichifo.

Con respecto a valores fundamentales como la lealtad y el respeto, lejos de prodigar éstos ante la exigencia de la comunidad homosexual, el acoso es una actitud común que constituye violencia social, que frecuentemente deriva en violencia física. El rechazo es latente y se evidencia comúnmente en situaciones de convivencia o festejo, con la ingesta de estupefacientes y alcohol. Por último, no superar las condicionantes morales o socioculturales impuestas por sus propias familias y amigos, así como no asumir con claridad y valentía su orientación sexual, deriva en actitudes violentas hacia la pareja y hacia los miembros más cercanos de su entorno social.

CONCLUSIONES

Actualmente, el conservadurismo prevalece en la sociedad mexicana, deslegitimando la conformación de nuevos tipos de familia diferentes a la nuclear o extensa, lo que fomenta su rechazo, el cuestionamiento, el no reconocimiento y, por ende, su no aceptación.

Las familias homoparental y lésbicaparental son las que reciben más violencia explícita e implícita, no tan sólo por contraponer los preceptos generales de la Iglesia (católica, cristiana, Testigos de Jehová), sino también los de la sociedad y las familias conservadoras, a pesar de las luchas de distintos organismos sociales en los ámbitos jurídico, político y social, por el derecho a la conformación de estos tipos de familia, de su reconocimiento efectivo del matrimonio entre personas del mismo sexo, lo que aún no está legalmente constituido en el estado de Zacatecas.

Finalmente, se necesita que la sociedad y las familias sean más tolerantes hacia las parejas del mismo sexo, o bien en la conformación de la familia homoparental, las cual sigue siendo rechazada y violentada.

REFERENCIAS

- ABC Color* (2008). “Conservadurismo”, 18 de abril, disponible en <www.abc.com.py/articulos/el-conservadurismo-1059200.Html>.
- CORTÉS Morales, A. (2010). “Nuestro pensamiento conservador”. *Revista de Actualidad Política, Social y Cultural*, disponible en <www.redseca.cl/nuestro-pensamiento-conservador>.
- El Economista* (2017).. “En México no hay sólo un tipo de familia”, *El Economista*, 29 de agosto, disponible en <eleconomista.com.mx/.../2016/09/14/mexico-no-hay-solo-tipo-familia-muestra-ine>.
- El Universal* (2015). “Iglesias y legisladores van contra bodas gay”, *El Universal*, 2 de agosto, disponible en <www.eluniversal.com.mx>.
- HURTADO Razo, L. A. (2013). “La derecha en el México moderno: propuesta de caracterización”. *Estudios Políticos*, mayo-agosto, 9 (29), pp. 89-113.
- Informador Mx* (2017). “Conapred alerta a la iglesia católica sobre charlatanes”, *Informador Mx*, 29 de agosto, disponible en <www.informador.com.mx/.../la-co-pred-alerta-a-iglesia-catolica-sobre-charlatanes.htm>.
- LARA, V. (2015). *¿Cuáles son los tipos de familia que existen?*, disponible en <<https://hipertextual.com/2015/12/tipos-de-familia>>.
- LÓPEZ Romo, H. (2016). “Los once tipos de familia”, en E. González y V. Aguirre (eds.), *Todos somos familia*. México: Grupo Mexicano de Medios, pp. 26-31.
- MORENO Pérez, S. (2016). *En contexto. Matrimonio entre personas del mismo sexo*. México: Cámara de Diputados, LXIII Legislatura/Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública.
- ORGANIZACIÓN Mundial de la Salud (OMS) (2015). *Definición de las familias según OMS. Temas de investigación*, disponible en <www.buenastareas.com>.
- REAL Academia Española (2001). *Diccionario de la Lengua Española* (22ª ed.), disponible en <dle.rae.es/srv/fetch?id=HZnZiow>.
- Sin Embargo* (2014). “Siete tipos de familias en México que prevalecerán”, 24 de mayo, disponible en <www.sinembargo.mx/24-05-2014/985852>.
- SOBERANES Fernández, J. L. (2012). “El pensamiento conservador en el nacimiento de la nación mexicana”. *Revista Mexicana de Historia*, 26, pp. 69-101.
- UNESCO (2009). *La familia*, disponible en <aura-ctsv.blogspot.com/2009/10/definicion-de-familia-unesco.html>.

PARTE III
LA ESCUELA Y SUS SUJETOS

Orden, límites y posibilidades de recuperación de la experiencia de violencia escolar

*Germán Alejandro García Lara
Soledad Hernández Solís*

INTRODUCCIÓN

La violencia se encuentra íntimamente ligada con los procesos de simbolización, mediante los que crea e interpreta una realidad a través de explicaciones que colocan en ciertos grupos o individuos su génesis y desplazan así las condicionantes del entorno macroestructural al sujeto. Como imposición del poder, despoja al sujeto de su cualidad humana, de sus vínculos sociales, lo que se hace presente también en las instituciones. En estos espacios, como la escuela, el proceso educativo en su conjunto difícilmente coloca a todos los estudiantes como sujetos de saber, en quienes se construye una identidad y un sentido de lo escolar; más aún, excluye a aquellos cuyas expresiones contraponen su ordenamiento. La falta de significación de esta experiencia es precisamente la posibilidad que se abre si se reflexiona sobre la figura del docente y la manera en la que opera su enseñanza, para propiciar en los escolares procesos de subjetivación mediante la puesta en cuestión de sus saberes y sus actos, y cómo ello construye a los otros y a sí mismo.

SIMBOLIZACIÓN Y VIOLENCIA.

NOTAS SOBRE SU ANCLAJE EN LAS INSTITUCIONES

La rivalidad entre los seres humanos es contenida por el principio de que el sujeto sitúa los límites de sus deseos en sí mismo, por lo que, cuando éstos son ilimitados, se genera disarmonía con el colectivo social. Mantener los deseos

limitados es sin duda el principio que hace posible contraponer cualquier sentido utilitario y egoísta de sí, basamento para la solución de rivalidades y pugnas entre los hombres. Al respecto, Heidegger (1999: 139) expone que el hombre “trasciende los límites que inicialmente y a menudo le son familiares y habituales. Porque él, entendido como el que hace violencia, sobrepasa los límites de lo familiar”; en dirección del poder sometedor, crea un principio de ordenamiento de la relación que instauro un modo de vida, un rasgo de su existencia, en lo que, paradójicamente, una primera víctima de dicha regla es su creador, que deberá eliminarse ante este nuevo orden que funda.

La génesis de los actos de violencia es la figura o imagen fantasmática construida contra aquellos que representa el otro, la simbolización que circula sobre éste, evocada a través del lenguaje, no el sujeto concreto o la realidad inmediata. Esta acción performativa sustenta la base ideológica y determina la existencia social de los sujetos a quienes se dirige la expresión de violencia; les crea, no sólo les interpreta, y con ello confiere una realidad que, más allá de su condición fundante, se articula con el tejido social a partir del lenguaje.

Žižek (2013: 121), al referirse a las representaciones u opiniones que se expresan acerca de comunidades *primitivas*, pobres o menos privilegiadas, que realizan actos tildados como antisociales —independientemente de que sean actos verdaderos—, indica que las historias circulantes sobre ellas no dejan de ser patológicas o racistas, por lo que propone “cambiar la posición subjetiva propia, de modo que decir la verdad fáctica no implique la mentira de la posición subjetiva de enunciación”. Desde esta perspectiva, las narrativas que se tejen en torno del sujeto que violenta o bien de aquéllas de quienes son sujetos de la violencia, implican cierta mitificación; por ejemplo, al considerar que el agresor proviene de familias violentas, que es objeto de maltrato en su hogar por los tutores o hermanos; aun si todo ello fuese comprobado para los casos que se comparten, sustrae del componente comprensivo el que este tipo de situaciones forma parte de una sociedad globalizada, cuya dinámica socioeconómica capitalista transmuta “del trabajo en capital, del trabajo vivo en trabajo muerto, de la vida en muerte” (Pavón, 2018: 16), que descubre diversos modos de devastación de la vida, hasta “la disolución de la comunidad, reforzamiento de una comunidad agresiva y destructiva, estimulación de comportamientos que favorecen a un individuo a costa de los demás” (Pavón, 2018: 16). Así, no todos los sujetos que viven violencia en su entorno familiar son necesariamente los desprotegidos, sino que ello también atañe a grupos con otras condiciones; en tal sentido, puede entenderse que, aunque otros sean actores de este tipo de eventos, la

narrativa se circunscribe en torno de los hijos de madres solteras, de padres distantes o ausentes, provenientes de sectores depauperados, lo que opera como mecanismo ideológico que centra en ciertos sujetos con ciertas características tal condición y desplaza la violencia sistémica al sujeto.

Las expresiones de violencia no son sino la oclusión de posibilidades de un proyecto de sociedad en la vaga y confusa manifestación de la imposición del poder sin límites; en ellas, el resentimiento se transfiere al reconocimiento faltante en la palabra dirigida contra los demás y hacia sí mismo, pues lo que hace al otro le retorna a estadios más primigenios de convivencia social y le despoja de los logros alcanzados en su condición de ser humano, impotente para establecer límites de sí. Tal fragilidad del vínculo social advierte la ventura del síntoma de la sociedad contemporánea, presente también en el abanico de sus instituciones.

En su forma sistémica, la expresión objetiva de la violencia social se ha naturalizado y se oculta a una reacción contra ella, lo que no ocurre así respecto de las expresiones dramáticas y subjetivas mediadas por el lenguaje y las manifestaciones físicas; es plausible considerar que instituciones como la escuela también conforman expresiones de ejercicio de la violencia que recorre de forma invisible las formas de interacción social y la vida cotidiana en el entorno escolar, de forma que ésta no es la excepción sino la regla en este tipo de instituciones.

Las instituciones son “materializaciones de poder, [que] se petrifican y decaen tan pronto como el poder vivo del pueblo deja de apoyarlas” (Arendt, 2012: 56). La escuela en México, como reducto del desarrollo de los sujetos y las colectividades, que posibilita la crítica y el cambio de las sociedades, cada vez más se muestra en declive ante las exigencias mercadológicas e individualistas del capital, lejana de un entorno que provee de una atmósfera espiritual propicia para el aprendizaje, y más cercana de su papel técnico y organizativo pugnado por el conocimiento científico.

EXPERIENCIA Y SENTIDO DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

En la escuela, todo estudiante estructura una experiencia de sí que le confiere un reconocimiento identitario, de su lugar en dicha institución, y, con ello, toda la amalgama de imágenes complementarias o contrapuestas de dicha imagen. En su construcción, no todos los métodos y estrategias de trabajo que de cotidiano aplican los docentes representan simbólicamente aquello que esperan

algunos alumnos, de ahí que, cuando exhiben un acto violento, no necesariamente se contraponen al proceso de institucionalización, sino que intentan visibilizarse en el espacio escolar y no continuar siendo ignorados de su lugar como estudiantes en quienes se procura un saber. Lo terrible del caso es que ello no atestigua una acción política, sino la irrupción de eventos cuyo registro apenas y alerta los canales comunicativos entre los agentes educativos, mismos que languidecen y tienden a desaparecer con el tiempo.

La falta de sentido por la actividad escolar no solamente evidencia el quiebre del proceso de inclusión al no considerar la atención a la diversidad del alumnado, como los sujetos de la violencia, sino también la inadecuación del modelo educativo, cuyos cambios en México transcurren eventualmente cada 10 años. A través de dicho modelo, se sientan las bases bajo las cuales se instrumentan los planes y programas de estudio que se cimientan en paradigmas teórico metodológicos diferenciados, muchos de los cuales no necesariamente son siquiera comprendidos e incorporados al corpus de conocimientos del docente, quien opera habida cuenta de una amalgama de experiencias, conocimientos, habilidades, supuestos y demandas del grupo con el que trabaja, mismas que condicionan su enseñanza. Uno de dichos ámbitos lo constituyen las estrategias de disciplinamiento que median la convivencia social entre pares y entre docentes y alumnos, estrategias a las que no todos se ajustan ante los cambios y la ruptura de saberes y prácticas previas, que en ocasiones ni siquiera llegan a inscribir una narrativa de la docencia; en este desencuentro, se elimina el fundamento simbólico que sostiene su práctica, para establecer un nuevo equilibrio cuya práctica, a veces incierta, otra indeterminada, tiene lugar en un breve periodo de tiempo.

Un ejercicio de enseñanza que no busque conseguir que el alumno descubra por sí mismo la capacidad de pensar, una vía por la que “cada uno aprende y toma conciencia de su capacidad” (Rancière, 2003: 13), sin duda, desemboca en una perspectiva que no cobra sentido para sí, “la experiencia de que es posible tener la oportunidad de pensar una ruptura” (García, 2011: 207). El docente, más que indicar el camino, pregunta sobre éste, profundiza sobre lo que el alumno aprecia y las posibilidades de actuación que tiene.

El que actúa con violencia, “el que avanza hacia lo no-dicho, irrumpe en lo no-pensado; el que fuerza el acontecer de lo no sucedido y hace aparecer lo no-visto” (Heidegger, 1999: 148) hace presente lo oculto en diferentes pasajes del proceso educativo, muestra con aterradora crudeza la problemática estructural de la violencia, la fragilidad de las instituciones, la falta de solidaridad entre la propia comunidad y del posicionamiento acrítico de sus agentes.

¿Cómo aprovechar estos momentos para preguntar, para explorar sus límites, sus representaciones del otro, de lo que su actuación o discurso nombra o define, de lo que simboliza y lo que crea?, para cambiar la propia posición subjetiva de la realidad.

En la escuela, se demanda un orden mediado a través de reglamentaciones que justifican su aplicación en caso de acontecimientos que transgreden su mandato. En tal situación, los sujetos o grupos que quedan fuera de dicho orden son considerados como anómalos. Algunos son aquellos escolares que expresan violencia, cuya marginalidad social opera en ciertos reductos espaciales de la institución, fuera de la mirada inquisitiva de docentes u otros adultos, en clara oposición a la racionalidad administrativa o de autoridad. La lectura de tales expresiones puede ser comprendida a partir de la incompletud y falta de injerencia de la institución en espacios en los que se manifiestan otras formas de orden marginal, en los que se revelan de forma dramática formas de opresión o sometimiento que amenaza su estabilidad desde sus propios actores. Tal concepción de marginalidad va más allá de una expresión de temporalidad o espacio específicos e invita a repensar los límites del orden, que a su vez cuestionan el control de la institución y desafían el monopolio del poder.

Por ello, en muchas instituciones es mejor dejarles fuera, expulsarles, antes de acometer la reflexión sobre las formas de ordenanza y sometimiento, de la falta de participación de los actores, que les coloca fuera de la misma. En tal sentido, hay una lucha por los espacios, de aseguramiento de un lugar, de prácticas que desbordan la regulación de la institución. Su estatus es de alumnos o escolares, de endeble pertenencia a la misma, tanto en términos legales (estar inscrito) como de significación de la escuela para sí, pero, al participar en actos de violencia, se les considera como otros, excluidos de la institución al faltar al orden, muestra de la contradicción entre los propósitos generales de la escuela, de su retórica de derechos de los niños y el mantenimiento de la norma.

Tal situación *materializa*, visibiliza las formas en que los sujetos viven la escuela y se relacionan con quienes representan a las autoridades escolares, y evidencia sin tapujos la manera que en la institución se administra la violencia.

RESIGNIFICACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE VIOLENCIA ESCOLAR

Cualquier experiencia de trastocamiento de los preceptos sociales en la escuela constituye para el escolar una oportunidad de reflexión en torno de su

lugar y significación en la misma, de los límites del orden, en un esfuerzo que puede permitir recuperar su experiencia y transformarla en una instancia de agencia y mediación cultural. Como acontecimiento que tensa la dinámica socio escolar, es capaz de desencadenar procesos de subjetivación; un acontecimiento es “aquello que crea un nuevo ‘posible’: aquello que vuelve posible lo que hasta ahora se pensaba imposible. No se trataría entonces del descubrimiento o la vivencia de un nuevo ‘real’, sino de un nuevo ‘posible’ en lo real” (Colella, 2015: 142); sin embargo, trasciende cuando la experiencia irrumpe nuevamente a través de la relación que se establece entre dicho acontecimiento con otros medios, con otros campos de lo real, si la subjetividad continúa, ya que “lo que crea la subjetividad es algo que ocurre, algo que acontece” (Badiou, 2012: s/p), aunque tendrá que esperar otro lugar, ajeno a las situaciones educativas institucionalizadas, para su lugar como experiencia emancipatoria.

Quien actúa con violencia vivencia la profunda y amplia afirmación de la fuerza que somete, de saber “que ella es un desajuste [...]. Sin embargo, todo esto no ocurre a la manera de ‘vivencias psíquicas’ [...], ni menos aún en forma de mezquinos sentimientos de inferioridad [...], el ser, se confirma a modo de una obra, como acontecer histórico”. (Heidegger, 1999: 150).

Para transformar toda expresión de violencia escolar en un acto educativo, el educador deberá admitir en el estudiante “la capacidad de pensar y decidir sobre la propia vida a través de la posibilidad de indagarse a uno mismo y poner en cuestión la relación que se tiene con los saberes” (Colella, 2015: 147), de una inteligencia que le posibilita dicha ruptura de la experiencia.

El concepto de experiencia, de acuerdo con Thompson (citado por Sorgentini, 2000: 55), va más allá de las respuestas mentales y emocionales de los sujetos ante los acontecimientos; por medio de ésta es posible “captar los cambios del *ser social* que producen efectos en la esfera de la *conciencia social*”, lo que, al conformar una narrativa, le constituye discursivamente. Como refiere Bautista (2017: 60) al reflexionar sobre el trabajo de Scott (2001): “sería erróneo tomar a la experiencia como evidencia del sentido que los sujetos dan a la violencia, como si los sujetos procedieran a la significación de sus vivencias; el proceso sería más bien al revés, habría que historizar la acción de experiencia de la violencia para mostrar cómo se construye la experiencia de estos sujetos y cómo los construye también a ellos”.

Y agrega que la experiencia, en tanto evento lingüístico, no tiene un orden fijo de significado, es tanto colectiva como individual, es una interpretación que está siempre en disputa, por lo que requiere ser estudiada.

Las voces y experiencias de los sujetos de la violencia conforman una trama olvidada, constituyen un anatema para el discurso oficial que las estigmatiza como quienes están fuera del cobijo de la institución escolar; si bien su marginalidad es sintomática del marco legislativo de la escuela, su huella trasciende el acto mismo, al mostrar vehementemente los vericuetos y fragilidades con que lo normativo es puesto en entredicho. En este marco, los mecanismos discursivos producen a los sujetos a partir de las normas institucionales y patrones de significación que constituyen estrategias de dominación (Butler, 1997), de modo que toda expresión que privilegie la acción aislada del sujeto o bien como fruto del devenir familiar o social, a partir de aspectos como el ser pobre, indígena, provenir de familias monoparentales u otro, no son más que razonamientos para encubrir las propias formas de opresión por la institución y sus representantes de autoridad.

El sujeto producido a partir de dicha nominación, que le atraviesa a través del discurso asido al lenguaje, puede, a partir del acto del habla, crear una noción que reconozca una forma alternativa de agencia, “que comienza allí donde la soberanía termina. Aquel que actúa (que no es lo mismo que el sujeto soberano) actúa precisamente en la medida en que él o ella es construido en tanto que actor y, por lo tanto, opera desde el principio dentro del campo lingüístico de restricciones que son al mismo tiempo posibilidades” (Butler, 1997: 37).

En este marco, los sujetos de la violencia, víctimas o victimarios, no asumen de forma pasiva su denominación como tales, sino que responden a ello, con lo que el contexto les condiciona. Un centro escolar rígido que actúa a manera de inquisición oprime cualquier intento o forma de expresión, incluso espacialmente, negando para quien emite la violencia su lugar en la institución, mientras que instrumentaliza la condición de víctima en el sujeto, quien es objeto de la violencia para, en el nombre de ésta, justificar cualquier medida al respecto.

REFERENCIAS

- ARENDRT, H. (2012). *Sobre la violencia*, Guillermo Solana (trad.) (4ª reimpr.). Madrid: Alianza Editorial.
- BADIOU, A. (2012). *Acontecimiento y subjetivación política. La hipótesis comunista*. Disponible en <<http://lahipotesiscomunista.blogspot.com/2013/07/acontecimiento-y-subjetivacion-politica.html>>, consultada en febrero de 2019.

- BAUTISTA Arias, M. (2017). *El murmullo social de la violencia en México*. México: Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública (CESOP)/UAM.
- BUTLER, J. (1997). *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Síntesis.
- COLELLA, L. (2015). “Educación y política. Diversos esquemas de justicia, igualdad y subjetivación educativas”. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)*, 23, pp. 131-148.
- GARCÍA Puchades, W. (2011). “El pensamiento de Jacques Rancière: Un platonismo contra Platón”. *Res Pública*, 26, pp. 201-210, disponible en <<http://hdl.handle.net/10251/43944>>.
- HEIDEGGER, M. (1999). *Introducción a la metafísica* (3ª reimpr.). Barcelona: Editorial Gedisa.
- PAVÓN-Cuéllar, D. (2018). “El capital y su pulsión de muerte: articulaciones del marxismo con el psicoanálisis ante la violencia estructural del capitalismo”, en G. A. García Lara y O. Cruz Pérez, *Sociedad y violencia. Sujetos prácticas y discursos*. México: Manual Moderno, pp. 3-19.
- RANCIÈRE, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Núria Estrach (trad.). Barcelona: Editorial Laertes.
- SCOTT, J. W. (2001). “Experiencia”, Moisés Silva (trad.). *La Ventana, Revista de Estudios de Género*, 13, pp. 42-73, Universidad de Guadalajara, México, disponible en <<http://revistalaventana.cucsh.udg.mx/index.php/LV/article/view/551/574>>.
- SORGENTINI, H. (2000). “La recuperación de la experiencia histórica. Un comentario sobre E. P. Thompson”. *Sociohistórica*, 7, pp. 53-80, disponible en <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2820/pr.2820.pdf>.
- ŽIŽEK, S. (2013). *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales* (1ª ed., 2ª reimpr.). Buenos Aires: Paidós.

Violencia en la escuela y promoción de la cultura de paz en el norte de Veracruz

Francisco Bermúdez Jiménez

Griselda García García

Lucila María Pérez Muñoz

Abril Fuertes García

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo analiza las manifestaciones y repercusiones de la violencia en el ámbito escolar, y busca sensibilizar no sólo a profesionales académicos, sino también a los padres, maestros y a la sociedad en general sobre este grave problema psicosocial.

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2019: s/p) define la violencia como: “el uso intencional de la fuerza física, amenazas contra uno mismo, otra persona, un grupo o una comunidad que tiene como consecuencia o es muy probable que tenga como consecuencia un traumatismo, daños psicológicos, problemas de desarrollo o la muerte”.

En muchas ocasiones, la violencia se encuentra presente a nuestro alrededor sin que nadie se dé cuenta de cuándo se es parte de ella, ya sea como víctimas, victimarios o espectadores, sin considerar como puede llegar a afectar nuestra seguridad y tranquilidad o la de nuestra familia, y dejando la responsabilidad a otros. En ese sentido, Carmona (1999) plantea que, en las sociedades, la lucha contra la violencia todavía se considera una tarea que le corresponde exclusivamente a las autoridades policiales y judiciales, y a las instituciones penitenciarias; sin embargo, la lucha contra la violencia nos corresponde a todos. Su presencia es tan cotidiana que se ve como algo natural; incluso, muchas veces se le llama amor y preocupación, o bien, democracia o altruismo.

La escuela es un entorno social significativo donde la violencia toma lugar de forma muy notoria; es un espacio donde los niños y jóvenes pasan

la mayor parte de su tiempo, lo que incide sobremanera a lo largo de su desarrollo. Según Aguado (2005), para prevenir la violencia escolar conviene tener en cuenta que las condiciones de riesgo y de protección que sobre ella influyen son múltiples y complejas. Asimismo, es preciso analizarlas desde una perspectiva evolutiva y en distintos niveles, incluidos la interacción que el alumnado establece en la escuela y con su familia, la disposición de colaboración entre ambos contextos, la influencia de los medios de comunicación o el conjunto de creencias, valores y estructuras de la sociedad de la que forman parte.

Roales (2015: 27) señala que:

la educación es uno de los conceptos más dilatados y con mayor posibilidad de predisponer y gestar una convivencia armónica entre individuos. Las instituciones escolares deben tener siempre presente la necesidad de superar actitudes y comportamientos contrarios a la convivencia pacífica y ejercitarse en la práctica de la misma. Educar para la no violencia en los centros de enseñanza plantea la necesidad de comprenderla y entrever los procedimientos psico-socio-educativos para afrontarla, lo cual supone aprender a pensar y actuar desde propuestas conflictivas no violentas.

En las escuelas, la violencia va en aumento no solamente desde lo cuantitativo, sino también en lo cualitativo. Los tipos de violencia más presentes señalados por algunos profesores son las amenazas y las agresiones verbales entre los alumnos y los adultos; y, aunque son menos frecuentes, las agresiones físicas también se encuentran presentes (Villanueva, 2015). Por ello, es de suma importancia que los gobiernos federal, estatal y municipal, junto con los padres, maestros y la sociedad en general, establezcan políticas públicas y protocolos de detección, prevención e intervención ante la alta tasa de violencia que se presenta en las escuelas, para evitar que niños y jóvenes puedan convertirse en adultos violentos que dañen a sus seres queridos o a otros miembros de la comunidad.

DESARROLLO

No es posible encontrar una clara definición sobre la violencia que sea plenamente aceptada, por lo cual, muchos intentan darle un significado propio. Según Villanueva (2015), el concepto de violencia no sólo se limita al ámbito

académico, puesto que la palabra también es muy utilizada por personas fuera de este ámbito, las cuales no siempre son conscientes de su uso adecuado, sino que utilizan el término para entenderse con sus pares, prefieren usar expresiones cotidianas para referirse a la violencia, que dan cuenta de acciones colectivas, comportamientos individuales o fenómenos de la naturaleza. Un ejemplo de ello es “La tormenta estuvo muy violenta esta noche”. Con este término se hace referencia al uso de la fuerza; pese a ello, no podemos catalogar como violencia cualquier tipo de fuerza, puesto que tiene que ser una fuerza explosiva o que cause algún tipo de daño o consecuencia.

De igual modo, Otero (2013: 1) plantea que: “la violencia es un concepto subjetivo de definición compleja, ya que puede adquirir diversos tipos de significados según el punto de vista desde el que lo analicemos. Así, la definición no será la misma desde una perspectiva moralista o jurídica, y dentro del ámbito jurídico un penalista no la definirá de la misma manera que un civilista”.

Esto indica que la violencia puede ser valorada indistintamente según el enfoque de cada sujeto o grupo social, puesto que en algunos casos el uso de la violencia suele ser justificado, dependiendo de la posición de cada uno; y, en algunos casos, suele ser utilizado como excusa para someter a las personas.

En relación con ello, Villanueva (2015) explica cómo en algunos casos se categoriza la violencia como legítima e ilegítima, según la perspectiva de la sociedad. Al principio podría ser de ambos tipos, pero debe ser evaluado según algunas características para indicar que es legítima para hacerlo. Un ejemplo es que puede clasificarse como violencia legítima aquella que se usa para reprimir a los individuos, sometiéndolos violentamente o agrediéndonos, cuando ello es realizado por policías y agentes de gobierno para controlar a las masas y “mantener la seguridad de los ciudadanos”, mientras que la violencia ilegítima es la que viene acompañada de la ira o produce temor a quien lo recibe.

Hay quienes piensan en el ser humano como un ser violento por naturaleza. Algunos afirman que es un mecanismo de defensa aprendido, por lo tanto, enseñado consciente e inconscientemente, para ejercer poder o defensa. La violencia se manifiesta de diferentes maneras y recibe un nombre según su característica: violencia física, violencia verbal, violencia psicológica e, incluso, violencia simbólica, la cual es una violencia invisible que se manifiesta de manera indirecta o parece que no es tal. Se dan relaciones violentas entre iguales y entre personas de diferentes clases sociales o niveles socioeconómicos (Figuerola, 2008).

Para Krug (2003: 3): “algunas causas de la violencia pueden verse con facilidad. Otras se arraigan profundamente en el entramado social, cultural y económico de la vida humana”. Existen factores biológicos que justifican la agresión, aunque muchas veces se debe a factores familiares, comunitarios, culturales y sociales que generan situaciones violentas sin tomar en cuenta su acción.

De acuerdo con Figueroa (2008: 13):

El entorno social más común donde se manifiesta la violencia, de mayor o menor medida, es en las escuelas, puesto que todas estas violencias (física, psicológica, verbal, simbólica) se manifiestan en todos los ámbitos de relaciones humanas donde hay que compartir espacio y/o tiempo con otros y las normas con respecto a la convivencia; por ello, suelen ser motivo de conflictos que pueden devenir en violencia, entendida como agresión a otros.

El entorno educativo es donde generalmente los niños y adolescentes pasan la mayor parte del tiempo, por lo que se considera pertinente centrar la atención en éste para la atención de dicha problemática, que en varias ocasiones es provocada por la discriminación de género y raza, posición económica, diferencias religiosas, políticas y familiares, entre otras.

Según Ovejero, Smith y Yubero (2013), las escuelas deben ser un eficaz instrumento de cohesión social y de integración democrática de sus ciudadanos. Por ello, sus funciones no tienen que ser limitadas sólo al proceso de enseñanza, sino que también debe trabajarse el proceso de socialización, fomentar los valores y la tolerancia, para así aceptar las diferencias que se tienen con nuestros semejantes y, de esta forma, evitar las conductas excluyentes o violentas. En todo caso, debe tenerse muy presente que en todo tipo de relaciones sociales existen y existirán conflictos o diferencias, los cuales son inevitables. Por ello, debemos trabajar para que estas diferencias no se conviertan en problemáticas que puedan tornarse violentas.

En forma frecuente, lo primero en lo que pensamos cuando nos referimos a violencia escolar es en los golpes que un compañero le propina a otro, o bien, en las peleas entre los niños o jóvenes. Sin embargo, el tema es bastante más complejo, ya que este tipo de violencia no siempre incluye los golpes, sino también la violencia psicológica o verbal, ya sea ridiculizando, humillando, amenazando o aislando a un compañero de alguna actividad, o bien, burlarse, robar o esconder objetos de su propiedad, así como forzarlo a hacer algo en contra de su voluntad (Giangiacomo, 2010).

La conducta excesiva que caracteriza a alumnos destacados como agresivos o violentos tiene que diferenciarse del comportamiento llamado *bullying*. Las peleas entre iguales no siempre cubren los requisitos de la definición de *bullying*, no tienen que suponer una agresión repetida y mal intencionada para producir daño a otros, al que se percibe más débil, al contrario; estas peleas a las que se hace referencia son en respuesta a conflictos de intereses o a provocaciones recibidas (Figueroa, 2008).

Las condiciones de hacinamiento, de desnutrición, de desempleo y de deterioro de la familia que imponen la desigualdad y la pobreza propician en gran medida el desarrollo de conductas agresivas y el mantenimiento de las condiciones de asimetría, que son también una respuesta al ejercicio de la violencia. Las diferentes formas de violencia que se producen en la ciudad tienen actores muy diversos; cada uno de ellos se construye en espacios sociales particulares, como el hogar, el centro educativo, el barrio, la “collera”, el equipo deportivo, entre otros, que dan lugar a expresiones que tienen un rostro común característico (Castro, 2005).

A su vez, las democracias desarrolladas presentan un escenario complicado: giran alrededor de las competencias en un universo que, por lo menos, escenifica la igualdad de condiciones y donde es fácil ver al otro como un rival o un peligro potencial para “sí mismo” (Sirota, 2014). Los niños que son maltratados experimentan un sufrimiento real que puede interferir en su desarrollo social y emocional, así como en su rendimiento escolar, mientras que quienes ejercen actitudes violentas pueden desarrollar conductas antisociales que poco les ayudan en el futuro y que probablemente perjudicarán a los demás. Giangiacomo (2010) plantea que, si no se hace algo, esto puede generar conflicto, ya que, de ser un niño violento, puede volverse un adulto violento, poniendo en riesgo a la sociedad en su conjunto.

La violencia escolar también se presenta cuando los docentes abusan de su poder y descalifican y coaccionan a los alumnos para lograr la obediencia, llegando incluso a hacer uso de técnicas más o menos violentas para imponer la disciplina (Guirado, Caraballo y González, 2011); dichos autores plantean que el niño no nace siendo violento, puesto que la violencia es una conducta que se va desarrollando según lo vivido por éste.

La violencia hacia las/los alumnos, aparte de lesionar, atropellar, desmoralizar y desmotivar el proceso de aprendizaje, también es un fenómeno que se imita y se repite, al punto que, si no se interviene a tiempo, es el germen para futuros agresores. Dentro de los aspectos que resaltan los estudiantes, está el trato desigual y una actitud diferencial ante los demás compañeros,

así como las agresiones verbales y los regaños. Estas situaciones disminuyen los niveles de participación de los estudiantes por temor a ser ridiculizados y agredidos por sus docentes (Gallego, 2016).

Krug (2003) informa que, a pesar de que la violencia siempre ha estado presente, el mundo no tiene que aceptarla como una parte inevitable de la condición humana. Siempre ha habido violencia, pero también siempre han surgido métodos para prevenirla o para limitar su aparición. Ninguno ha sido completamente exitoso, pero todos han logrado un aporte a la disminución de este rasgo distintivo de la civilización.

Las investigaciones realizadas sobre programas de prevención de la violencia escolar pueden agruparse en dos tipos: las que se orientan específicamente contra el acoso entre iguales, que siguen por lo común la metodología iniciada por Olweus, y las que se plantean desde una perspectiva más amplia como programas de prevención de la violencia escolar o de la violencia en general, basadas de forma habitual en el desarrollo de habilidades sociales (Aguado, 2005).

En México, el gobierno federal ha iniciado propuestas para combatir la violencia en las escuelas de educación primaria y secundaria; el más reciente fue el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE), el cual fue lanzado en el periodo 2016-2017, mediante guías que brindan orientación didáctica a los profesores en torno a diversos temas acerca de la convivencia escolar, las cuales pueden integrarse en las actividades cotidianas y así fortalecer la convivencia escolar y el desarrollo social.

A su vez, la Subsecretaría de Educación Media Superior (2018) financió el programa “Construye T”, con el objetivo de fortalecer las capacidades de la escuela para desarrollar habilidades socioemocionales en las y los jóvenes, y así mejorar el ambiente escolar.

CONCLUSIONES

El ser humano es un ser social que directa o indirectamente pertenece a grupos donde convive y desarrolla sus habilidades, y aprende a convivir con personas iguales o diferentes a él; sin embargo, en muchos de los casos no siempre se llega a un acuerdo mutuo entre ellos y, por lo mismo, se crean diferencias que pueden llegar a generar conflictos que, en algunos casos, terminan en violencia. La violencia es una problemática que nos atañe a todos sin diferencia, ya sea por clase social o por elecciones religiosas; es nuestra

responsabilidad mantener el orden en nuestro entorno, ya que los jóvenes son demasiado susceptibles y pueden adoptar los comportamientos violentos, creando así una cadena interminable. Son las escuelas las que deben ser un lugar donde el estudiante pueda sentirse tranquilo, donde puedan aprender los valores y el respeto hacia sus semejantes, para que, de este modo, las conductas agresivas en el exterior no les perjudiquen; por ende, se necesita recordar y tener presente el manifiesto de París del año 2000, para una cultura de paz y no violencia, que señala lo siguiente:

Reconociendo mi parte de responsabilidad ante el futuro de la humanidad, especialmente para los niños de hoy y de mañana, me comprometo en mi vida diaria, en mi familia, mi trabajo, mi comunidad, mi país y mi región a:

Respetar la vida y la dignidad de cada persona, sin discriminación ni prejuicios.

Practicar la no violencia activa, rechazando la violencia en todas sus formas: física, sexual, psicológica, económica y social, en particular hacia los más débiles y vulnerables, como los niños y los adolescentes.

Compartir mi tiempo y mis recursos materiales cultivando la generosidad a fin de terminar con la exclusión, la injusticia y la opresión política y económica.

Defender la libertad de expresión y la diversidad cultural, privilegiando siempre la escucha y el diálogo, sin ceder al fanatismo, ni a la maledicencia ni al rechazo del prójimo.

REFERENCIAS

- AGUADO, M. (2005). "Por qué se produce la violencia escolar". *Revista Iberoamericana de Educación*, pp. 17-47.
- CARMONA Suárez, M. (1999). "Violencia y sociedad". *Adolescencia y Salud*, 1 (1), pp. 14-17.
- CASTRO, C. (2005). "Jóvenes y violencia". *Revista Iberoamericana de Educación*, pp. 55-92.
- FIGUEROA, I. D. (2008). *Violencia escolar: Maltrato entre iguales*. México: Mar-Eva.
- GIANGIACOMO, M. (2010). *Cuando la escuela se vuelve un infierno*. México: Editores Mexicanos Unidos.
- GUIRADO, K., J. Caraballo y O. González (2011). *Violencia escolar*. Caracas: UNES/ Universidad Nacional.

- KRUG, E. (2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington, D. C.: Organización Panamericana de la Salud.
- GALLEGO Daza, L. A. (2016). “Violencia del docente en el aula de clases”. *Revista de Investigaciones UCM*, 16, pp. 116-125.
- OMS (2019). *Temas de salud. Violencia*. Organización Mundial de la Salud. 18 de marzo, disponible en <<https://www.who.int/topics/violence/es/>>.
- OTERO, L. M. (2013). “Definición, fundamentación y clasificación de la violencia”. *Revista Trazos Digital. Revista Canaria de Trabajo Social*, disponible en <<https://trazosdigital.files.wordpress.com/2013/07/articulo-violencia.pdf>>.
- OVEJERO, A., P. Smith y S. Yubero (2013). *El acoso escolar y su prevención*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- ROALES, E. (2015). “Violencia escolar. Variables predictivas en adolescentes gallegos”, tesis doctoral, Ourense: Universidad de Vigo, disponible en <<http://www.investigacion.biblioteca.uvigo.es/xmlui/bitstream/handle/11093/301/Violencia%20escolar.pdf?sequence=1>>.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2018). *Construye T*. México: SEP, disponible en <<https://www.construye-t.org.mx>>.
- SIROTA, A. y M. J. Oramas (2014). *Violencia en la escuela. De las violencias sufridas a las violencias cometidas*. México: Gobierno del Estado de Veracruz.
- VILLANUEVA, M., J. Revilla y R. Domínguez (2015). *Psicología social de la violencia*. España: Síntesis.

Desarrollo de las fortalezas del carácter para favorecer la convivencia positiva en escuelas secundarias

Catherine Sylvie Bracqbien Noygues

Sarai Acosta

Aline Aleida Campos Gómez

Alba Cerino Soberanes

Cynthia del Carmen Gómez Gallardo

Ana Luisa Quezada Barahona

INTRODUCCIÓN

La violencia escolar ha dado lugar a muchas investigaciones e intervenciones con resultados todavía insuficientes. Destaca cada vez más la necesidad de un cambio de abordaje en la atención a los estudiantes y de un mejor aprovechamiento del potencial de la escuela para contribuir a la construcción de la identidad y el aprendizaje de la vida en general. Desde la psicología positiva, el modelo de las fortalezas del carácter ofrece una guía para identificar y activar las características positivas existentes en cada persona, de acuerdo con una clasificación de 24 valores agrupados en seis categorías nombradas virtudes (sabiduría y conocimiento, coraje, humanidad, justicia, templanza y trascendencia). Se proponen técnicas relativamente sencillas que facilitan el autoconocimiento, la afirmación positiva de la identidad propia y la aceptación de las diferencias. Si bien en el mundo, e incluso en México, existen algunos programas educativos muy impregnados de psicología positiva, esta corriente todavía no ha permeado en las escuelas secundarias públicas mexicanas. La introducción de este tipo de intervenciones breves podría impulsar significativamente una mejoría de la convivencia escolar y, globalmente, contribuir a un mayor bienestar individual y colectivo.

DE LA VIOLENCIA ESCOLAR A LA CONVIVENCIA POSITIVA

Como se ha señalado, la problemática de la violencia escolar ya está bastante estudiada y ha dado lugar a diferentes formas de intervención; sin embargo,

no se han obtenido resultados del todo satisfactorios; más aún, se agregan otros tipos de conductas que reflejan también un gran malestar, como las conductas autodestructivas.

Se habla mucho de una crisis de la educación asociada a una crisis generalizada de valores, pero, a pesar de todo, la escuela sigue siendo un espacio de convivencia social muy significativo para los jóvenes. Más allá de los contenidos académicos, tiene un enorme potencial para contribuir a la construcción de la identidad y el aprendizaje de la vida en general.

Como psicólogos, este panorama nos invita a buscar nuevas propuestas para tratar de contribuir al desarrollo óptimo de los estudiantes. Frente a la negatividad que impera en muchos discursos, la psicología positiva apuesta a la posibilidad de movilizar las fortalezas del carácter existentes en cada uno, para hacerlas más activas en todas las áreas de la vida y así llegar a un mejor bienestar individual y colectivo.

Desde el ámbito social, y del ámbito institucional educativo en particular, el tema de la convivencia escolar todavía se maneja en muchos establecimientos en términos de disciplina y de violencia escolar; por lo mismo, las intervenciones suelen estar dirigidas a sancionar a los agresores y, ocasionalmente a proveer cierta atención a los estudiantes directamente afectados. Estos procedimientos corresponden en gran parte a una percepción que atribuye mayormente la violencia escolar a una crisis social generalizada. Al considerar que la problemática rebasa totalmente el marco de la escuela, se observan —entre docentes y estudiantes— reacciones marcadas por el desentendimiento, el miedo, la impotencia, etcétera. Pero, por otra parte, se critica esta visión señalando que se enmarca en un modelo de escuela que busca, ante todo, la homogenización y el orden, y, por ende, entorpecer la construcción y la afirmación de la identidad propia de los estudiantes. De esta manera, propicia paradójicamente formas más o menos sutiles de violencia: “dicha orientación prescriptiva ha dificultado la posibilidad de reconocer al joven en lo que es y desde su diversidad, cuestión que ha propiciado el desconocimiento y negación del sujeto educativo” (Rodríguez Mc Keon, 2015b: 60).

Con este abordaje, se tiende a ignorar actos “menores” de violencia, apenas perceptibles, pero que diariamente afectan el bienestar de los actores escolares y pueden generar daños psicológicos importantes. Estos actos, designados por algunos como incivildades, consisten en diversas formas de falta de respeto: “La incivildad es la revelación de un caos posible, una pérdida de sentido y de confianza sobre uno mismo y sobre los otros” (Debarbieux,

1997, citado por Mutchinick, 2010: 19). Las discriminaciones son un ejemplo claro de incivildades frecuentes.

Las mismas prácticas docentes pueden ser recibidas por los estudiantes como agresiones que incitan de cierta manera a la violencia. A partir de las críticas expresadas en este sentido por estudiantes de una “buena” escuela secundaria general de la Ciudad de México, Rodríguez McKeon (2015b) identificó tres estrategias docentes que nombró, con base en las palabras de los informantes, “el bombardeo de modelos”, “el choro sobre la juventud” y “la ocupación y el silenciamiento”. Las dos primeras estrategias se traducen en discursos cotidianos de los docentes considerados estériles y ofensivos por los estudiantes; hacen referencia a prescripciones morales sobre la responsabilidad y el respeto, descalificando los supuestos modelos de identificación de los estudiantes vinculados por los medios de comunicación; insisten en motivar a los estudiantes a proyectarse en un futuro presentado como difícil. En ambos discursos, los estudiantes captan juicios negativos indiscriminados sobre lo que se cree que son y una falta de apertura al diálogo. La estrategia de “la ocupación y el silenciamiento” persiste a través de métodos tradicionales como la copia y el dictado, y otros más actualizados, como trabajos en equipo, pero siempre con la intención de tener a los estudiantes ocupados para controlar su inquietud y superar su desinterés por los aprendizajes escolares. Sin embargo, ellos lamentan la imposición de una contención forzada, en contra de sus necesidades, y la evitación de la discusión sobre temas de su interés.

Estas prácticas “educativas” alimentan involuntariamente la frustración de los estudiantes y les lleva a acumular tensiones que insisten en manifestarse. En muchas ocasiones, esta energía explota de manera disruptiva. Cuando se asocia a otros factores, como la deficiencia de habilidades sociales, dificultades académicas o un malestar generado por causas intrínsecas o familiares, la presión se incrementa y busca más canales de descarga. Es cuando tiende a liberarse a través de “incivildades” o actos mayores de violencia, casi siempre efectuados de manera disimulada.

En otro de sus escritos, Rodríguez Mc Keon (2015a: 50) enfatiza que la violencia es un problema de convivencia y que tiene que ver con la dificultad de la escuela como espacio de encuentro de la diferencia. Subraya que: “Pensar el problema desde la convivencia implica reconocer que la escuela, más allá de ser un espacio de instrucción, es un espacio de relación”.

Afortunadamente, desde hace varios años, se ha desarrollado la concepción de la escuela como espacio para promover la convivencia pacífica o

positiva, en el reconocimiento de los estudiantes como sujeto de derechos, con una gran diversidad de características socioculturales y personales. Desde los países anglosajones, por ejemplo, se ha observado el resurgimiento o reforzamiento de la “Educación del carácter” (EC), bajo esta denominación u otras muy relacionadas, como el Social Emotional Learning (Aprendizaje socioemocional) o el Positive Youth Development (Desarrollo positivo adolescente). Se han generado nuevos modelos basados en el interés por incrementar la formación personal y moral, considerando todos los aspectos de la personalidad, para “fomentar los comportamientos que facilitan la salud, el bienestar, el éxito, la integración y la participación sociales” (Bernal, González-Torres y Naval, 2015: 35). Estos mismos autores subrayan la influencia que ha tenido en este movimiento la psicología, específicamente la psicología positiva, al lado de otras disciplinas, como la sociología, la ética, la neurociencia, etcétera.

PSICOLOGÍA POSITIVA: EL MODELO DE LAS FORTALEZAS DEL CARÁCTER (FC)

La psicología positiva fue impulsada en los años 1990 por Seligman y por Csikszentmihalyi, como un nuevo enfoque científico dedicado al estudio de la parte positiva de la existencia humana, de las capacidades y los contextos sociales que requieren las personas para acercarse a la felicidad (Seligman y Csikszentmihalyi, 2002). Es importante tomar en cuenta que Seligman sustituyó la prevalencia del concepto de felicidad, central en su “Teoría de la auténtica felicidad”, por el de bienestar, en su “Teoría del Bienestar con el modelo PERMA” (Seligman, 2014).

El campo de estudio de la psicología positiva abarca cuatro áreas interrelacionadas: las experiencias subjetivas positivas (bienestar, satisfacción, alegría, felicidad, plenitud, fluidez, esperanza y optimismo), los rasgos individuales positivos (fortalezas del carácter, talentos, intereses y valores), las relaciones interpersonales positivas (amistad, matrimonio, compañerismo) y todas las instituciones socializadoras (familias, escuelas, negocios, comunidades) (Park, Peterson y Sun, 2013).

Dentro de la diversidad de las aportaciones de la psicología positiva, nos interesa explorar el modelo de las fortalezas del carácter (FC). Ofrece herramientas muy valiosas y novedosas para apoyar a los estudiantes en el autoconocimiento y la afirmación de su identidad propia, así como en el reconocimiento y la aceptación de las diferencias. Las estrategias propuestas

permiten apostar al mejoramiento del bienestar individual y de la convivencia social, en un mayor respeto de la dignidad humana.

El concepto de FC ha sido definido como “una capacidad preexistente de comportarse, pensar y sentir que es auténtica y energizante para la persona, y permite un funcionamiento, desarrollo y rendimiento óptimos” (Linley, 2008, citado en Cataluña *et al.*, 2017: 9).

De acuerdo con Niemiec (2019), el modelo de las FC es producto de un proyecto de tres años, llamado “Values In Action” (VIA, valores en acción), en el cual Peterson y Seligman lideraron un equipo de 55 científicos. El propósito fue establecer un lenguaje común para estudiar las características óptimas del ser humano, con la finalidad de promover el desarrollo potencial de los jóvenes. A partir de la revisión de las principales líneas de pensamiento de los últimos 2,500 años en relación con los valores, se describieron 24 fortalezas agrupadas en seis categorías llamadas virtudes (sabiduría y conocimiento, coraje, humanidad, justicia, templanza, transcendencia). El modelo de las FC es holístico, ya que incluye virtudes identificadas como cognitivas, emocionales, sociales, de protección y espirituales. Asimismo, se crearon dos cuestionarios de medición: el VIA Inventory of Strength para adultos y el VIA Youth Survey para jóvenes de 10 a 16 años. El modelo toma en cuenta la influencia del contexto o de las circunstancias en el moldeamiento de la expresión de las FC, y el hecho de que las fortalezas generalmente actúan en combinaciones, de manera interdependiente. Todas las fortalezas se consideran igualmente positivas, aunque, por supuesto, tienen consecuencias diferentes.

Se estipula que cada persona posee un perfil único de FC en el cual destacan cinco a siete Fortalezas del Carácter Particulares (FCP) y coexisten todas las demás fortalezas en menores grados. Las FCP son esenciales para la persona: se expresan en cada dominio de su vida, en sus pensamientos, emociones, voliciones y conductas. Peterson y Seligman (2004, citados por Niemiec, 2019: 27) han conceptualizado las FCP como “los rasgos de personalidad positivos que un individuo posee, celebra y ejerce frecuentemente. Son aquellas que le confieren una mayor sensación de autenticidad y de emociones positivas cuando se emplean”.

Para ilustrar todo eso, presentaremos brevemente algunas fortalezas. El juicio es una de las cinco fortalezas de la virtud de la sabiduría; se asocia con el pensamiento crítico y la apertura mental. El amor, la bondad y la inteligencia social son las tres fortalezas que constituyen la virtud de la humanidad; el amor puede caracterizarse en estos términos: amar y ser amado,

valorar las relaciones cercanas con los demás, calidez genuina. El perdón pertenece a la virtud de la templanza y consiste en la misericordia, la aceptación de las limitaciones de otros, el otorgamiento de segundas oportunidades y la superación del rencor (Niemiec, 2019).

Hay que reconocer que, actualmente, el alcance es de clasificación y descripción, no se cuenta con una teoría plenamente desarrollada; sin embargo, este modelo se ha puesto a prueba con buenos resultados en prácticamente todo el mundo, en diversos contextos y con diferentes tipos de poblaciones. Por otra parte, encaja totalmente en la teoría del bienestar de Seligman (2014) asociada al modelo PERMA, por el nombre de sus componentes en inglés: Positive Emotions, Engagement, Relationships, Meaning and purpose y Accomplishment. Estos términos suelen traducirse como: emociones positivas, participación o compromiso, relaciones positivas, sentido y logro. Con el respaldo de numerosos estudios, Seligman afirma que las 24 fortalezas alimentan cada uno de estos cinco elementos, que corresponden a alternativas que las personas eligen para llegar a una vida plena de bienestar. Por ejemplo, diferentes investigadores, citados por Cataluña *et al.* (2017), han mostrado que el mayor uso de fortalezas se asocia con un mayor compromiso, un mejor desempeño laboral, sentirse más feliz, con más energía, mayor capacidad de conseguir sus objetivos.

Por otra parte, se están derivando otros modelos, como el modelo de Fortalezas equilibradas, elaborado y validado en España por la Universidad Complutense y el Instituto Europeo de Psicología Positiva. La premisa es que tanto el defecto como el exceso en el uso de fortalezas pueden llevar a problemas, por lo cual se promueve un uso equilibrado. Considera 26 fortalezas, cuenta con su instrumento de evaluación y un manual de ejercicios de Psicología Positiva Aplicada, entre otros muchos recursos para su aplicación (Cataluña *et al.*, 2017).

En diferentes países, se han desarrollado programas educativos con diferentes grados de orientación positiva. En algunos casos famosos, como en el Strengths Gym en Estados Unidos o en dos escuelas prestigiosas de Australia, se ha generado una transformación profunda del currículo involucrando a todos los actores. Las FC fueron siempre el elemento medular (Niemiec, 2019).

De manera general, los objetivos de las intervenciones se centran primero en favorecer la toma de conciencia de las FC. Es un punto de partida esencial, ya que se ha encontrado que 66 por ciento de las personas no las identifican (Linley, 2008, citado en Niemiec, 2019). Posteriormente, se

trabaja en la exploración de las FC para profundizar en su entendimiento. Finalmente, a través de un entrenamiento, se busca afirmar las FC y mejorar su aplicación hasta crear hábitos.

Las técnicas son muy variadas y se renuevan constantemente, con mucha creatividad. Al inicio, pueden emplearse los cuestionarios VIA, la autoneominación a partir de una lista de las FC con su descripción, o estrategias de automonitoreo. En la fase de exploración, puede recurrirse a ejercicios reflexivos: examen de historias propias, escritura de narrativas sobre los mejores momentos, entrevista a familiares, árbol familiar de fortalezas, reflexión sobre cómo nos ve alguna persona significativa, etcétera. Por otra parte, el análisis de las fortalezas de personas conocidas o de personajes mediáticos facilita el reconocimiento de las FC de otros, pero, a menudo, sirve también de espejo para el descubrimiento de FC personales.

La aplicación puede apoyarse en ejercicios prácticos sencillos, como “la visita a la gratitud”, “tres cosas buenas”, “usar fortalezas particulares de una nueva manera”, “el regalo del tiempo”, elaboración de listas de conductas simples para usar las FCP de manera novedosa (por ejemplo, con la equidad, buscar a una persona usualmente hecha a un lado y hacer algo extraordinario por tratarla bien), el anclaje de FP a alguna actividad cotidiana (por ejemplo, comprometerse a usar la bondad en el intercambio con determinada persona), juegos en línea, etcétera.

Los resultados de las intervenciones han sido evidenciados en varias investigaciones. Por ejemplo, se ha demostrado que, cuando las personas escriben sobre sus FC, pueden generarse cambios en diversas áreas de su comportamiento (Cohen y Sherman, 2014, citado por Niemic, 2019). En el caso de los estudiantes, además de todos los beneficios generales ya mencionados, se ha encontrado una mejoría en las calificaciones académicas, y el disfrute y el compromiso en la escuela (Jillian Darwish, 2016, citado en Niemic, 2019).

CONCLUSIONES

El enfoque de la psicología positiva, con su trasfondo humanista y a la vez cognitivo-conductual, aporta elementos conceptuales y metodológicos sencillos y prácticos para renovar el abordaje de la convivencia y de la formación integral en el ámbito escolar. Más allá de la consideración de los actos violentos manifiestos, abre la posibilidad de cultivar, entre todos los actores, miradas y discursos diferentes para influir más en profundidad sobre los com-

portamientos. El autoconocimiento, el reconocimiento de las diferencias y la orientación para la práctica intencional de las fortalezas del carácter pueden estimular una actitud positiva palpable en situaciones escolares cotidianas.

Si bien existen algunos programas educativos impregnados de psicología positiva, incluso en México, esta corriente todavía no ha permeado en la mayoría de las escuelas secundarias públicas mexicanas. Pensamos que la introducción de esta visión a través de las intervenciones breves, que se nos permita realizar en el marco de la vinculación de la universidad con el sector educativo, podría impulsar significativamente una mejoría de la convivencia escolar, así como del bienestar individual y social.

REFERENCIAS

- Bernal, A., M. C. González-Torres y C. Naval (2015). “La educación del carácter. Perspectivas internacionales”. *Participación Educativa*, 2ª época, 4, (6), pp. 35-45.
- Cataluña Sesé, D. (coord.), M. T. Sánchez Gallardo, R. Espinosa Bonacho, C. Muñoz del Moral, L. Adán Martínez, E. Sevilla Serrano y S. Jiménez Luis (2017). *Manual de ejercicios de psicología positiva aplicada: ejercicios sencillos para incrementar el bienestar*. Madrid: Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid.
- Mutchinik, A. (2010). “Las violencias y la confianza en la escuela secundaria desde la mirada de jóvenes escolarizados”. *Zona Próxima*, (13), pp. 29-48.
- Niemiec, M. R. (2019). *Fortalezas de carácter: guía de intervención*. México: Manual Moderno.
- Park, N., C. Peterson y J. Sun (2013). “La psicología positiva: Investigación y aplicaciones”. *Terapia Psicológica*, 31 (1), pp. 11-19, disponible en <<https://doi.org/10.4067/S0718-48082013000100002>>.
- Rodríguez Mc Keon, L. (2015a). “Los efectos regresivos del discurso de la violencia escolar. Un análisis desde la óptica de la convivencia”, en J. Espinosa y T. Yurén, *Ciudadanía, agencia y emancipación. Diálogos entre disciplinas*. México: Juan Pablos editor, pp. 43-56.
- , (2015b). “Narrativas del desencuentro entre los jóvenes y la escuela secundaria”. *Educación y Ciudad*, (28), pp. 57-68.
- Seligman, M., y M. Csikszentmihalyi (2002). “Positive psychology: An introduction”. *American Psychologist*, 55, pp. 5-14.
- Seligman, M. (2014). *Florece, la nueva psicología positiva y la búsqueda del bienestar*. México: Océano.

Violencias situacionales e imaginarios de virilidad en la sociabilidad estudiantil de Córdoba, Argentina

Horacio Luis Paulín

INTRODUCCIÓN

En el estudio *Conflictos en la sociabilidad entre jóvenes. Un estudio psicosocial de las perspectivas de estudiantes y educadores de escuelas secundarias*, nos propusimos conocer cuáles son los incidentes críticos y los conflictos de la sociabilidad juvenil, así como los sentidos cotidianos de interpretación y acción por parte de jóvenes y educadores de contextos socioeducativos diversos. Desde un enfoque psicosocial, se plantea una lectura relacional y procesual de los enfrentamientos entre jóvenes para postular que emergen en determinadas situaciones, definidas por sus participantes como afrentas profundas a su identidad, como *conflictos por el reconocimiento* (Honneth, 1997). Se analizan distintas vivencias de menosprecio y maltrato entre jóvenes que asocian a amenazas potenciales en un contexto de violencias sufridas y ejercidas en la escuela y en sus zonas de residencia comunitaria. En esta comunicación, nos detendremos en el análisis de las expresiones “hacerse el choro y el malo” como posturas que dan cuenta de sentidos y justificaciones de la violencia en el caso de sujetos jóvenes que padecen importantes cuotas de desigualdad social, violencias explícitas (represión social y estatal) e implícitas (humillaciones y estigmatizaciones en la circulación urbana).

METODOLOGÍA

El abordaje metodológico es cualitativo en un diseño múltiple de casos orientado por la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2006), que incluyó

observación de la vida cotidiana escolar, entrevistas y grupos de discusión con jóvenes estudiantes de entre 15 y 17 años, docentes y directivos en distintas escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba (Argentina) con diferente procedencia social de sus alumnos —clase media baja y sectores populares— entre 2010 y 2011 y durante 2012 y 2013, a partir de una línea de investigación sobre conflictos en la sociabilidad juvenil.

RESULTADOS

Violencias ejercidas y padecidas en las instituciones escolares

Al ingresar en los escenarios escolares recorreremos, desde el análisis de la perspectiva de los estudiantes, un conjunto de tensiones y conflictividades que se expresan en sus relaciones de convivencia. En estas situaciones, más que la calificación de violencia, emerge la vivencia de la “discriminación”, como categoría local recurrente en el discurso de los jóvenes y da cuenta de un abanico de enunciados estigmatizadores y de prácticas de exclusión referidas a disputas en torno del reconocimiento de identidades sociales, sexuales y de género que atraviesan sus sociabilidades en la escuela. Estos conflictos también se matizan con disputas verbales a través del “charlarse mal”, prácticas de lenguaje referidas a los conflictos en las relaciones de amor entre los jóvenes y en las ofensas al prestigio social y la conducta sexual de sus otros significativos, como las madres y parientes.

Asimismo, las expresiones “pelearse”, “invitar a pelear”, “irse a las manos” dan cuenta de enfrentamientos cargados de agresividad recíproca y emociones específicas como son la “bronca”, el odio y el miedo, que los distinguen de los juegos y “jodas” de su sociabilidad donde se divierten con amigos y compañeros. Estas violencias, más que episodios aislados, están entramadas en relaciones de cierta historia previa para los estudiantes. En la observación cotidiana en las escuelas notamos que ciertos juegos de lenguaje ofensivos, miradas desvalorizantes y posturas intimidantes operan como desencadenantes para que estas conflictividades se resuelvan mediante las violencias físicas (ya sea en las peleas más horizontales o en las agresiones unilaterales).

A su vez, los jóvenes narran múltiples situaciones donde son objeto de violencias en sus barrios y villas, en los bailes y recitales populares y en la circulación por la ciudad cuando transitan por sitios y locales comerciales,

como los *shopping*, ya que se presume que su presencia allí es sospechosa y asociada con el delito. Son conscientes de que la policía los detiene por su “portación de cara” en tanto estigma social que los condena de antemano (García Bastán y Paulín, 2015).

POSTURAS INTIMIDANTES: “ASÍ QUE TE HACÉS EL CHORO... SOS MALO VOS?”

La expresión “no dejarse llevar por delante” es muy recurrente en las disputas cotidianas entre los jóvenes en las escuelas. En los grupos de discusión se narran situaciones en las que los otros varones “te ponen el pecho” y te “encaran” para ver hasta donde tiene coraje cada uno para enfrentarse o someterse en el marco de relaciones de poder en los grupos de la escuela. Así, por ejemplo, expresan que, cuando alguno o alguna se “hace el choro o la chora”, significa que se muestran así para ver si te “pueden llevar por delante”, “pasar por encima”, es decir, ver quién manda en el grupo o en la escuela, y de lograrlo, el que fuera sometido es significado como “al que tienen de perro”, de “siervo” o de “criado”, y puede ser objeto de burlas y humillaciones.

La expresión cotidiana “hacerse el choro” alude a un ensayo de fachada. No es un “choro-choro”, como dicen los estudiantes. No es alguien que está al margen de la ley y que delinque realmente. Es alguien que juega a ser “malo” y que muestra su capacidad de ser “duro” y de “bancarse” las situaciones de riesgo; es decir, tiene “aguante”. En cambio, la categoría “choro-choro” es indicada como estereotipo del habitante de la “villa” que delinque y que consume drogas. “Roba para consumir”—dicen los chicos—, “anda todo el día en la calle”. En ese sentido, las categorías peyorativas “negros de alma” y “choros” se combinan formando parte del mismo conjunto de clasificaciones estigmatizantes referidas a una otredad sumamente peligrosa que designa la relación con los compañeros de la escuela o en el barrio, que se suponen implicados en el consumo, la venta de drogas y en el robo.

— Ese chico no sé qué se quiere hacer... ta bien es verdad, ta bien sos grande, pero se quiere hacer el más entre todos... me parece que se quiere hacer el choro.

Coordinador. — Cuando decís que se quiere hacer el choro, ¿qué querés decir?, que se quiere ¿qué?

— El dueño. El malo. Se hace el malo. Le decís “ah” y hace todo para pelear. Se quiere hacer ver enfrente de todos, que él es... Sí, es así él... porque no sé...se hace ver. No me gusta como es (Grupo de discusión con estudiantes de 16 años).

El comportamiento del otro presenta una incertidumbre que debe ser resuelta, ya que el que adopta la pose de “hacerse el choro” marca una amenaza potencial en un contexto de violencias ejercidas y sufridas: “que te quiera tomar de perro” o “que te quiera tomar de siervo”, es decir, que unos se vean sometidos al poder y superioridad de otros en un contexto de miedos sociales que favorecen significaciones imaginarias de las alteridades como peligrosas (Fernández Villanueva, 2007). Los jóvenes tienen claro que son ensayos de coraje y *fachadas*, es decir, juegos de rostro para impresionar a los demás (Goffman, 1970).

Sin embargo, no todos pelean efectivamente. Algunos evitan las ofensas y provocaciones con algún autocontrol de sus emociones. Otros aprenden a “parar el carro” como advertencias intimidantes para procurarse el respeto. Mientras que tratar de dialogar en un conflicto es altamente desvalorizado por la mayoría, las invitaciones a pelear aparecen como eventos definidos casi ritualmente donde los imperativos de la hombría, el coraje, el ejercicio de una corporalidad y la violencia son los atributos valorados.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Sentidos de violencia e imaginarios de virilidad entre jóvenes

¿Cuáles son los *sentidos* de estas violencias? Algunas pistas para interpretar estas significaciones las expresan las tensiones entre “ser” y “hacerse” en el lenguaje cotidiano de estos jóvenes. El “hacerse” (ya sea el “choro”, el “malo”) es un enunciado que señala pistas de un acto de subjetivación, de cierta autonomía yoica que pretende construir una imagen de sí frente a los otros. Pero ese “hacerse” está en tensión con “ser”, con las adscripciones y prejuicios de los que es objeto y con los cuales el sujeto tiene que lidiar, como identidades-estado: imágenes consagradas y determinantes de su vida que se le adjudican.

Entendemos que los *aspectos justificatorios* que expresan los sujetos constituyen los sentidos de la violencia. Dichos sentidos tienen una subdimensión

simbólica y otra *imaginaria* (Fernández Villanueva, 2007). La violencia necesita de una cobertura simbólica que a nivel subjetivo se expresa en las justificaciones o argumentos como sentido fundante proporcionado por la identidad social. La evaluación de los otros como merecedores de la violencia se concreta desde un conjunto de valores ideológicos que sanciona la diferencia social como peligrosa. La subdimensión *imaginaria* de la violencia revela el aspecto de las significaciones como modo de conocimiento encarnado en vínculos e identificaciones psíquicas cargadas de afectividad y motivación para la acción social (Fernández Villanueva, 2007).

Como plantea Fernández Villanueva, hay intencionalidad en la violencia porque el sujeto busca lograr algo y “lo más básico es sostener su identidad social: ¿quién soy?” (2007: 166). Las *justificaciones* y argumentos de las violencias analizadas se enlazan a tres cuestiones que ponen en tensión esa interrogante: *a)* la interpretación de intenciones de dominación y daño de otros estudiantes, *b)* sentimientos de envidia y celos por bienes y recursos materiales, relaciones y estilos culturales diferentes que otros que “que quieren ser más” ostentan y que se vuelven insoportables y *c)* las presiones del grupo para mostrar capacidad de fuerza y agresividad atravesada por la asunción de ciertos roles de género hegemónicos tanto en mujeres como en varones (Paulín, 2013).

El sentido de “hacerse respetar”, como hombre o como mujer, también tiene que ver con construirse como tal a través de la violencia. Si el género no es pensado como un rasgo y no se agota en un rol social, sino como una actuación —*performativity*— (Butler, 1993) condicionada por esquemas normativos culturales, en los procesos cotidianos de construcción de género se legitiman y se resisten formas de ser varón y mujer, en el caso de los varones, respondiendo/resistiendo a los imperativos de masculinidad hegemónica (fuerza física, firmeza de convicciones, control emocional, homofobia); en las mujeres jóvenes, asumiendo/desplazando roles sumisos y de obediencia hacia otras subjetivaciones capaces de ejercer distintas violencias para afirmarse frente a otras y otros.

Para Carreteiro (2003), se expresan dos tipos de situaciones de humillación como producto de la experiencia de desigualdad social en los adolescentes de sectores pobres. Unas refieren la *humillación explícita*, mediante la violencia física y la intimidación de otros pobladores de sus asentamientos y residencias o por la represión policial. Las *humillaciones implícitas* son formas de menosprecio más sutiles que actúan a partir de marcajes peyorativos y devaluaciones de los estilos de vida juveniles.

En el contexto de las grandes ciudades, las operaciones de exclusión de los jóvenes considerados peligrosos para la seguridad pública se naturalizan cotidianamente. Ejemplos de estas prácticas son las miradas devaluatorias a los sujetos jóvenes en tanto presencias inadecuadas en ciertos espacios de la ciudad y en las detenciones de la policía por la “portación de rostro”, entendiendo que llevan grabado en sus cuerpos y presentación personal el estigma de la peligrosidad social. La resultante es la vivencia constante de ser objeto de amenazas e injusticias, y se expresa como sufrimiento psíquico y social. A su vez, esta construcción de subjetividad se acompaña de sentimientos de odio y venganza contra aquellos que se identifican como victimarios. Como resultado, en su horizonte vital se aloja la violencia como modo único de resolver una historia de represión e injusticia. El *imaginario de virilidad* es la forma de presentarse frente a los demás y a sí mismos, y justifica el accionar heroico y la violencia (Carreteiro, 2003).

CONCLUSIONES

Comprendemos que muchas de estas conflictividades en la convivencia escolar se “resuelven” mediante *violencias situacionales* (Duarte, 2005); es decir, materializaciones cotidianas de profundas violencias estructurales e institucionales a partir de las cuales algunas subjetividades juveniles responden a la pregunta ¿quién soy? “Ganarse” el respeto de una u otra forma parece ser un imperativo internalizado a ser resuelto para los jóvenes de sectores vulnerabilizados. Este respeto es una construcción que se “repone en escena” al situarse en la escuela, institución de la modernidad que pretende respeto igualitario para todos sus miembros, pero que muchas veces no lo promueve ni educa en ese sentido.

Finalmente, podemos añadir otra lectura para comprender las implicancias subjetivas en los sectores sociales sometidos a violencias estructurales e institucionales. La exposición constante a la desigualdad y al no reconocimiento promueve una imagen narcisística herida (Carreteiro, 2003). La tesis del *déficit de narcisismo* como trauma acumulativo es parte de la dimensión imaginaria que sostiene la violencia como respuesta defensiva ante otro, peligroso por definición.

Una vía de resolución de esta tensión se despliega a través de la *lógica de la virilidad* (que opera a través de la violencia simbólica o real que se es capaz de infligir a otro). El ejercicio de virilidad se rebela contra cualquier tipo de

humillación, deshonra o desconocimiento. Los individuos movidos por esta lógica buscan erigirse en héroes, corajudos y temerarios (Carreteiro, 2003).

A su vez, la obtención de respeto del grupo confirma dicha imagen narcisística. La mirada estigmatizante de invalidación puede actuar como señal del peligro, y la invitación a pelearse no emerge como un modo de resolución de conflictos sociales, sino como acción que restablece prestigio social en su dimensión simbólica y respeto personal en su dimensión imaginaria. Ser capaces de pelear, erigirse en un cuerpo poderoso que batalla sin cesar, son formas de construir respeto cuando las inscripciones institucionales son frágiles o inexistentes. Más aún, la participación del narcotráfico fortalece la imagen de virilidad, a través de la fuerza física, la portación de armas y el poder económico (Carreteiro, 2003).

Por ello, la intervención psicosocial que proponemos se orienta a la deconstrucción de los sistemas simbólicos e imaginarios que sustentan la acción violenta (Paulín, 2013) y la articulación con equipos docentes en proyectos colaborativos de extensión universitaria para la *gestión innovadora* de climas escolares inclusivos (Abramovay, 2003). Además, es imperativo continuar interpelando al Estado por políticas de protección de derechos de las infancias y juventudes, que se exprese en una institucionalidad escolar y en prácticas educativas que no promuevan la indiferencia, la discriminación y la humillación social.

REFERENCIAS

- ABRAMOVAY, M. (2003). *Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas*. Brasília: UNESCO.
- BUTLER, J. (1993). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós.
- CARRETEIRO, T. (2003). "Sofrimentos sociais em debate". *Psicologia USP*, 14 (3), pp. 57-72.
- DUARTE Quapper, C. (2005). "Violencias en jóvenes como expresión de las violencias sociales. Intuiciones para la práctica política con investigación social". *Pasos*, 120, pp. 1-19.
- FERNÁNDEZ Villanueva, C. (2007). "Violencia y agresiones: pinceladas para una nueva perspectiva psicosocial interaccionista", en J. Romay (coord.), *Perspectivas y retrospectivas de la psicología social en los albores del siglo XXI*. España: Biblioteca Nueva, pp. 163-171.

- GARCÍA Bastán, G., y H. Paulín (2015). “Hacerse joven en la ciudad: dinámicas urbanas y construcción de identidades”, en P. di Leo y C. Camarotti (eds.). *Individuación y reconocimiento. Experiencias de jóvenes en la sociedad actual*. Buenos Aires: Teseo, pp. 129-143.
- GOFFMAN, E. (1970). “Sobre el trabajo de la cara”, en E. Goffman, *Ritual de la interacción*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo, pp. 11-25.
- HONNETH, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica.
- PAULÍN, H. (2013). “Conflictos en la sociabilidad entre estudiantes. Un estudio psicosocial sobre las perspectivas de jóvenes y educadores de escuelas secundarias”, tesis de Doctorado en Psicología (inérita), Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba.
- STRAUSS, A., y J. Corbin (2006). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Bogotá: Contus.

Efectos sociales y subjetivos de la violencia sexual en la universidad

Margarita Patiño Correa
Jeannet Quiroz Bautista

INTRODUCCIÓN

La violencia ha permeado de distintas formas en la sociedad actual; las instituciones escolares no son ajenas a ella. Una de las caras de esta violencia es la del acoso y el hostigamiento sexual. Ante este panorama, se proyecta una serie de preguntas: ¿qué sucede cuando esta violencia es ejercida por una figura de autoridad, por ejemplo, un profesor, quien, abusando de su lugar de poder, realiza actos para trasgredir los límites en la relación con sus estudiantes, llegando a hostigar, a acosar, actos que terminan por desenlazarse en el terreno de lo sexual?, ¿qué efectos tienen las manifestaciones de hostigamiento sexual en estas instancias de atención universitaria?, ¿la universidad tiene herramientas para formar a sus estudiantes para hacer frente a tal situación de acoso/hostigamiento sexual?, ¿cuáles serían las respuestas más adecuadas por parte de los estudiantes para hacer frente a tal situación tan siniestra? Ante estos cuestionamientos, se hace necesario visibilizar el tema de la violencia condensado en su manifestación de acoso en el ámbito de la universidad, como “una violencia de tipo sexual en específico” (Gamboa y González, 2012: 53). El presente trabajo surge de una serie de actividades generadas con la intención de crear una comunidad universitaria libre de violencia, en la que los actores principales de este ámbito (personal administrativo, profesores y estudiantes) logren identificarla, visibilizarla, prevenirla y erradicarla.

Entendemos por *violencia sexual* “cualquier acto sexual, tentativa de consumir un acto sexual u otro acto dirigido contra la sexualidad de una perso-

na mediante coacción, por otra persona, independientemente de su relación con la víctima en cualquier ámbito” (Gamboa *et al.*, 2015: 54). En medio de esta definición, hace falta establecer que, en muchas de las ocasiones, cuando de violencia sexual se trata, hay un ejercicio de actos eróticos que dan cabida a que el victimario pueda envolver a la víctima, es un ejercicio de abuso de poder netamente ilusorio que genera efectos en la víctima. De esta manera hemos encontrado que sucede la situación del acoso sexual en la universidad, ante lo cual se hace necesario profundizar en dicha problemática.

Para Velázquez (2003: 69), la *violencia sexual* se define como:

Todo acto de índole sexual ejercido por una persona [...] en contra del deseo y la voluntad de otra persona [...] que se manifiesta como amenaza, intrusión, intimidación y/o ataque y que puede ser expresado en forma física, verbal y emocional [...]; este tipo de violencia es un ataque material o simbólico que afecta la libertad y la dignidad y produce efectos en la integridad física, moral y psíquica.

De esta manera, la violencia sexual a la cual se hace referencia con este trabajo no ha ocurrido bajo la lógica despótica de su manifestación abierta, sino todo lo contrario, la violencia sexual que se pretende visibilizar ha acaecido siempre bajo la envoltura de la relación de admiración, enamoramiento e, incluso, cortejo “cordial, dulce, amable y apacible”, encubierto, del cual sería poco probable que fuese digno de sospecha de violencia.

Tristemente, en el tema del acoso sexual en la universidad aún no se ha consolidado una sola definición, ya que cada universidad ha diseñado su “protocolo de actuación ante la violencia, violencia de género, acoso y hostigamiento sexual” según sus propias características y necesidades, en las que se encuentran diferencias significativas en el intento de definirla. Por ejemplo, para la Universidad Autónoma de Chiapas (2019: 4-5):

Acoso sexual: aquella violencia sexual que incurra en cualquier comportamiento, verbal, gestual o físico, de naturaleza o con connotación sexual y/o íntima, que tenga el propósito o produzca el efecto de atentar contra la dignidad de una persona y/o su salud física y/o psicológica, en particular cuando se genera en un entorno intimidatorio, degradante u ofensivo. El acoso sexual se presenta en una relación horizontal, en la que no existe una relación de subordinación. Por lo tanto, se trata de agresiones entre compañeras y compañeros de estudio o trabajo, en el que se genera un estado de coacción.

Mientras que:

Hostigamiento sexual: refiere a aquella persona que acose o asedie con fines o móviles lascivos a otra persona de cualquier sexo, amenazándola con causarle un mal, valiéndose para ello de su posición jerárquica, de su situación laboral, docente, doméstica o de cualquier otra que implique ventaja sobre el sujeto pasivo, es decir, se produce en una relación vertical.

Acoso y hostigamiento sexuales son dos cosas distintas. El primero se da en una relación entre compañeros de trabajo, de estudio; es decir, en una relación de “supuesta igualdad”, mientras que el hostigamiento se da en una relación vertical mediada por el ejercicio de poder de una de las partes ubicada en un plano jerárquico por encima de la otra.

Por su parte, para la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH) (Gamboa y González, 2012), el acoso sexual está definido como un efecto del patriarcado y de la cultura masculinizante que naturaliza (sobre todo en el varón) cualquier conducta verbal, visual o física en la que se encuentran comentarios intencionados, bromas sexuales y referidas al cuerpo, chistes, amenazas, llamadas telefónicas, mensajes molestos, ofensivos e invasivos, así como miradas fijas a ciertas partes del cuerpo, exhibición de gesticulaciones obscenas y la proximidad indeseada, invasiva y roces casuales.

El asunto esencial en estas definiciones implica entonces que el acoso y el hostigamiento son una manifestación de violencia que es tejida por el poder, la sexualidad y la fuerza, que siempre es disfrazada de “amor”, de interés y bien hacer, y que intenta expresarse en el sigilo de lo secreto, irrumpiendo disfrazado de “poder” (con diversos rostros) que pretende volverse omnipresente en la vida de quien es sometido a la condición de víctima en esa relación.

Dentro de esta definición, tanto el hostigamiento como el acoso se encuentran pensados en un mismo terreno. El acoso y el hostigamiento implican un ejercicio de poder en el que la víctima es puesta en un lugar inferior respecto del victimario. Muy recientemente, la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH, 2017) estableció que tanto el acoso como el hostigamiento implican un ejercicio de poder. Pero, más allá del intento de diferenciar estas concepciones, pretendemos centrarnos en los efectos que traen en el escenario universitario de la Unidad Profesional de Ciudad Hidalgo, de la UMSNH.

METODOLOGÍA

La presente investigación fue realizada a través de una intervención grupal, a partir de la idea de Kaës (1995), para quien el grupo opera como un modelo de relación y expresión de lo social, en el cual puede codificarse la realidad grupal: psíquica, social y cultural, a través de las representaciones, de un encuentro de alteridades y de identidades.

Dicho proceso de intervención fue llevado a cabo como parte de una campaña de sensibilización en la Unidad Profesional de Ciudad Hidalgo, que es una dependencia extensiva de la UMSNH, en la que se identificaron situaciones de hostigamiento y acoso sexual de profesores hacia estudiantes y de estudiantes hacia estudiantes, por lo que se hizo necesario hacer un llamado a la “Red de Enlaces Académicos de Género de la UMSNH”, el cual, a partir de su proyecto “Comunidad: construyendo nuestra comunidad con equidad de género”, implementó jornadas de trabajo para procurar un espacio de reflexión en los tres actores principales (personal administrativo y directivo, profesores y estudiantes) en torno de este tema. Producto de estas jornadas de trabajo, se formó un grupo de trabajo basado en la narratividad testimonial conformado por 22 estudiantes (de la licenciatura en psicología), que tiene como sustento de análisis la palabra a través del testimonio.

La propuesta de intervención con los estudiantes de la Facultad de Psicología de la Unidad Profesional se presentó en tres fases:

Taller “Lo normal de la violencia” que se implementó para cuestionar los elementos de relación de violencia naturalizada entre estudiantes, pero también entre profesores y estudiantes que han sido normados por la cultura; una violencia normalizada que incluso se consiente.

Asimismo, se formó un “grupo de narratividad testimonial”, fundamentado en el trabajo de resiliencia que propone Cyrulnik (2003), que consiste en que “la narratividad ejerce una función de identidad y posee la función de reorganizar las emociones” (p. 133), que pretendió poner en narrativa, de viva voz, las experiencias de acoso y hostigamiento que las y los estudiantes habían vivenciado en el curso de su vida universitaria. Cada uno de los integrantes testimoniaba, a lo largo de seis sesiones, sobre su experiencia y posteriormente en el grupo se planteaba la posibilidad de crear estrategias para afrontar las experiencias ya pasadas, pero también las que aún estaban por presentarse.

Fase de reencuentro con el “grupo de narratividad testimonial” que pretendió sondear si estas manifestaciones de acoso y hostigamiento sexual ha-

bían disminuido o si seguían presentándose y cómo les habían hecho frente los estudiantes.

RESULTADOS

Como producto del taller “Lo normal de la violencia”, los estudiantes lograron identificar prácticas sexistas en sus modos de relación; asimismo, consideraron que se requieren espacios de discusión abiertos y críticos para establecer el diálogo entre hombres y mujeres estudiantes, pero también reconocen como necesaria la formación en cuestiones de género para los profesores, ya que muchos de ellos en sus clases dejan asomar posturas machistas y de maltrato hacia los estudiantes por su sexo.

Del grupo de narratividad testimonial se encontró una diferencia de posicionamiento ante el acoso recibido por sus compañeros y el recibido por profesores. Con respecto a las situaciones de acoso sexual entre estudiantes, se ha encontrado que han podido hacerles frente haciendo un llamado a un profesor, evitando relacionarse con ese compañero que les acosaba o confrontándolo directamente. Sin embargo, con respecto a las situaciones de hostigamiento sexual de profesores a estudiantes, ellos narran diversas formas de presión muy calladas, pasivas e incluso amables, y/o de cortejo amoroso, de las cuales ni pudiera sospecharse que se tratara de violencia. En el caso del acoso, quienes vivenciaron una situación de este tipo no lograron confrontar al profesor, algunas lo callaron como el profesor lo pidió, otras lo hablaron con sus amigos íntimos de la escuela, otras más lo hablaron con el tutor del grupo o en la tutoría individual, en el que se les pudo ofrecer acompañamiento en la escucha y en la toma de decisiones para la posible denuncia, pero quedándose sólo como una siniestra experiencia. Finalmente, los participantes del grupo reflexionan y cuestionan las vías institucionales que existen en el plano jurídico y legal de la universidad, haciendo notar que falta claridad para facilitar el proceso de denuncia, afrontamiento y sanción del acoso, pero sobre todo del hostigamiento sexual.

Con respecto a la fase de reencuentro con el “grupo de la narratividad testimonial”: encontramos que los participantes de este grupo han llevado hasta sus propios grupos, con los que se forman en la licenciatura, las vías de reflexión y acción que se suscitaron en el “grupo de la narratividad testimonial”, generando formas de resistencia para hacer frente al hostigamiento sexual por parte de un profesor. De esto el grupo narra cómo un profesor, al

querer emprender una relación de hostigamiento con la jefa de grupo, ella se siente posibilitada a hablar con el grupo, el cual decide apoyarla y tomar estrategias de cuidado comunitario como: cambiar de jefa para tratar de evadir, evitar, que esa situación de hostigamiento siga su curso. Otro grupo detecta una situación de hostigamiento de un profesor a una estudiante; el grupo la acompaña hasta el transporte, no deja sola a la estudiante ante las demandas del profesor de hablar a solas con ella.

Producto de estas experiencias, encontramos tres posicionamientos de los estudiantes ante estas situaciones de violencia en su vida universitaria:

Los estudiantes que se posicionaron como “sometidos” ante las situaciones de hostigamiento sexual narran que, sintiéndose atraídas por el saber del profesor y la admiración, se dejaron llevar por esa erótica de la que se envuelve el hostigamiento sexual, aunque en su interior se cuestionaban acerca del carácter ético y moral de la relación.

Los estudiantes que se posicionaron con “intención de confrontar”, aunque sólo lograron confrontar cuando de acoso se trataba, pero no de hostigamiento, dejan ver justo que la relación de profesor-estudiante está mediada por un poder al que no puede enfrentarse de manera fácil.

Estudiantes que se posicionaron con “miedo e intención de huir” de la situación de hostigamiento sexual, pretendiendo darse de baja y que llegaron al departamento de tutoría para hablar su situación.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Para los estudiantes, hacer frente al acoso que se da entre los mismos estudiantes es más llevadero e incluso tienen vías de afrontamiento a través de la confrontación; no así en el caso del hostigamiento, en el que quien realiza esta relación de hostigamiento es el profesor, un agente que es investido simbólicamente por el uso del poder, autoridad que no hace valer la ley, transgrediendo el respeto a los derechos de los estudiantes y a sí mismo.

Antes de las primeras jornadas de intervención, las estudiantes que vivenciaban una experiencia de hostigamiento lo mantenían oculto, secreto; a partir de las jornadas, se identifica y se pretende visibilizar, aunque todavía las vías en este terreno no están muy claras en cuanto a lo que se refiere al tema de la sanción.

Es de destacar que, aunque esta práctica del hostigamiento se empieza a visibilizar, aún no se encamina a la denuncia propiamente dicha en las

instancias con que cuenta la universidad para atender, orientar y acompañar estas situaciones; a lo sumo, llegan a abrirse en el departamento de tutoría, quedándose allí sin posibilidad de generar una denuncia formal.

Por otro lado, un efecto de estos tipos de violencia sexual (acoso y hostigamiento en la universidad) han posibilitado la creación de redes firmes de apoyo entre los integrantes de un grupo, afianzados en el cuidado, el respeto y la confianza para actuar como uno solo y proceder con estrategias de resistencia. Eso muestra que esta problemática de la violencia está tan arraigada y sostenida, que se hace imposible actuar de una manera confrontativa directa, y que sólo es posible hacerle frente tratando de evadirla.

Lo anteriormente descrito sugiere que es imperativo que el tema de hostigamiento sexual sea abordado y tratado, no sólo en el intento de formar a estudiantes para que puedan responder ante una situación de hostigamiento con ética, sino también en la formación para los profesores.

CONCLUSIONES

Si bien es cierto que la violencia se nutre de la pulsión de agresividad, de la pulsión tanática como lo avizoraba Freud desde su “Más allá del principio de placer” (2015), ésta no sólo está dirigida a la destrucción: es posible pensar también el surgimiento del *eros* en la violencia. Para Gárate (2014), la violencia puede sostener tres caras: la destrucción, la creación y el abandono. Al tratar el tema de la violencia, todos podemos pensar en su lado destructor, pues parece que así inicia, pero ese lado destructor, ante la amenaza del daño para el ser humano, también moviliza, ya sea para escapar de la situación o para hacerle frente; el efecto de movilidad que provoca la violencia con su cara de destrucción posibilita la creación. Es decir, la violencia puede ser a la vez “pérdida de sentido y construcción de sentido; desobjetivización, pero también subjetivación” (Wieviorka, 2001: 346), pues sólo en esa lucha constante puede encontrarse, la posibilidad de hacerle frente de modo creativo.

Este trabajo permitió dar cuenta de cómo la violencia en su forma de acoso y hostigamiento sexual generó en los estudiantes un lado creativo, puesto que los ha movilizado a generar lazos comunitarios de apoyo y cuidado del otro. Asimismo, los estudiantes lograron reflexionar acerca de su postura ética ante estas situaciones y sobre las acciones que podrían ejercer, siendo la primera de ellas romper el silencio. Sin embargo, el trabajo apenas comienza, ya que crear una comunidad libre de violencia implica que

todos los actores de la institución tengan una visión en conjunto en pro del proyecto de generar la posibilidad de identificarla, prevenirla y detenerla. Por ello, se hace necesario que a los profesores se les forme para que asuman una postura ética ante el ejercicio del profesorado, que siempre implica un ejercicio de poder, y que eviten caer en prácticas de hostigamiento, pues, aunque tratan con personas mayores de edad, el lugar de profesor siempre está acompañado simbólicamente de idealización por parte del estudiante, idealización que es necesaria para que se suscite el deseo de saber, pero que no puede equivocarse su uso para fines particulares en los que beneficien su satisfacción sexual.

Tratándose de la violencia, no es posible bajar la guardia ni tampoco es posible erradicarla de una vez y para siempre, sino que se hace necesario generar un estado de alerta constante en el que el trabajo se presente de manera permanente, en dirección a su detección y detención, haciendo frente a sus manifestaciones.

REFERENCIAS

- CYRULNIK, B. (2003). *El murmullo de los fantasmas*. Barcelona: Gedisa.
- COMISIÓN Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) 2017. *El hostigamiento sexual y el acoso sexual*. México: CNDH.
- GAMBOA, F., y A. González (2012). *Presencia de hombres y mujeres en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Una radiografía*. México: UMSNH.
- GAMBOA, F. et al. (2015). *Tejiendo comunidad sin violencia*. México. UMSNH.
- FREUD, S. (2015). “Más allá del principio del placer”, en J. Strachey (ed.), J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas*, vol. XVIII. Buenos Aires: Amorrortu.
- KÄES, R. (1995). *El aparato psíquico grupal. Construcciones de grupo*. Barcelona: Gedisa.
- UNACH (2019). *Protocolo de actuación ante situaciones de violencia, violencia de género, hostigamiento, acoso sexual y/o discriminación en la Universidad Autónoma de Chiapas*. Generado en la rectoría del Dr. Carlos F. Natarén Nandayapa, rector de la Universidad Autónoma de Chiapas.
- VELÁZQUEZ, S. (2003). *Violencias cotidianas, violencia de género. Escuchar, comprender, ayudar*. México: Paidós.
- WIEVIORKA, M. (2001). “La violencia: destrucción y constitución del sujeto”. *Espacio Abierto*, 10 (3), pp. 337-347.

Representación social de la violencia a mujeres en los espacios universitarios

Francisco Bermúdez Jiménez

Griselda García García

Lucila María Pérez Muñoz

Abril Fuertes García

INTRODUCCIÓN

En la sociedad existen diversos sistemas de valores, nociones y prácticas que influyen en el pensamiento del ser humano, que a su vez le sirven para orientarse en el contexto social, lo que se denomina representación social. Arruda (citado por Blázquez, Flores y Ríos, 2010: 317) explica:

La psicología social aborda las representaciones sociales en el ámbito de su campo y objeto de estudio (las relaciones individuo/sociedad) con interés por la cognición; sin ubicarse en el paradigma clásico de la psicología, ella reflexiona sobre cómo los individuos, los grupos y los sujetos sociales construyen su conocimiento a partir de su inserción social, cultural, etc., por un lado, y, por el otro, cómo la sociedad se da a conocer y construye ese conocimiento con los individuos.

Según Moscovici (1979: 27): “Las representaciones sociales son entidades casi tangibles. Circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro”.

Por ello, la mayor parte de las relaciones sociales estrechas, de los objetos producidos y consumidos, de las comunicaciones intercambiadas están impregnadas en ellas.

En pocas palabras, la representación social establece que existe una forma de pensamiento, ya sea social o colectiva, por la cual los individuos obtienen una percepción usual acerca de su realidad y actúan en relación con ella;

asimismo, orientan las acciones y relaciones sociales. Estas representaciones sociales provienen de grupos religiosos, ciencia y medios de comunicación.

Rodríguez (2017) expone que es necesario un análisis de todos los niveles en los que estamos involucrados y en los que nos desenvolvemos cotidianamente: a nivel personal, interpersonal, institucional, ideológico y representacional, dado que la violencia es un fenómeno trascendental y complejo en nuestro país y en muchos otros; esto se debe a que es parte de nuestra cultura y parte sustancial de la cultura de las instituciones, por lo que es preciso la revisión de las prácticas educativas, incluidas cuestiones pedagógicas y de relaciones interpersonales y éticas.

De igual forma, para Tlalolin (2017: 41):

La violencia en la universidad es el resultado de múltiples violencias (psicológica, social, física, sexual, virtual, patrimonial y económica) que se suscitan en el contexto universitario de pregrado y posgrado en el ámbito académico/profesional y laboral que ejercen, reciben y mantienen los diferentes actores universitarios (alumno, docentes, autoridades, administrativos y trabajadores) y que las interacciones disfuncionales entre ellos se manifiestan en conductas de acción u omisión que tienen la intención de producir daño biopsicosocial (físico, psicológico y social).

Según Rodríguez (2017), en muchas escuelas el análisis o abordaje de los problemas de la violencia es considerado tabú, causa incomodidad a la víctima así como al victimario; incluso, resulta riesgoso si no hay pautas claras, neutrales ni procedimientos justos para ello. El estudio de la violencia escolar ofrece a las instituciones educativas (sobre todo a las universidades) la posibilidad de comprensión de la dinámica, orígenes y posibles soluciones del problema. También podría servir como un espacio en el que se desarrollen nuevas relaciones y estrategias de atención a la violencia.

Para Carrillo (2015: 43), por su parte:

los actores universitarios pueden ser testigos de diversas problemáticas, ya sea en las aulas, pasillos, patios, cafetería, biblioteca. Cada espacio se distingue porque en él interactúan personas que ejercen y recrean relaciones de poder, mismas que pueden ser el motivo para empezar un altercado o una lucha por demostrar quién es más poderoso y ello conlleva, en diversas ocasiones, conflictos que dan como resultado eventos violentos.

Pérez (2012: 102) hace énfasis en ello al decir que: “la violencia de género en todos sus tipos (física, psicológica, emocional, sexual, patrimonial, institucional, etcétera) se ejerce a lo largo del ciclo de vida de las mujeres, incluso desde antes de nacer (cuando se sabe que es niña) y hasta la muerte”.

La Organización de las Naciones Unidas en 2006 realizó diversos estudios sobre el acoso sexual y la violencia contra las niñas y las jóvenes en las instituciones educacionales. Los estudios indican que la prevalencia de la violencia es altamente significativa, pues, en un estudio realizado en Estados Unidos, se comprobó que 83 por ciento de las niñas de octavo y undécimo grado de las escuelas públicas sufría alguna forma de acoso sexual. En un estudio realizado en 2002 por el Banco Mundial, se obtuvo que 22 por ciento de las adolescentes declaraban haber sido víctimas de abuso sexual en escenarios educacionales en el Ecuador. Según un estudio sobre las niñas escolares realizado en Malawi en 2006, 50 por ciento de las niñas dijeron que habían sido tocadas de manera sexual sin permiso, por sus maestros o sus compañeros de escuela varones.

Morteo (2011: s/p) menciona que:

las universidades son un reflejo de la sociedad, un mundo social “en pequeño”. En ellas, suele promoverse desde el discurso oficial los valores de igualdad y respeto entre los individuos. No obstante ¿qué nos dice que en las universidades no existe violencia de género? El acoso y el hostigamiento sexual son realidades que no quisiéramos escuchar en el contexto universitario. Alumnas, profesoras y trabajadoras padecen en los espacios académicos de agresiones constantes y casi siempre sutiles y difíciles de probar.

MÉTODO

El diseño de investigación con el que se trabajó fue de tipo cualitativo. A través de éste, se profundiza en la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados; su propósito principal es explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Participantes

La investigación se realizó con un grupo de mujeres, estudiantes de la Universidad Veracruzana (UV), Facultad de Psicología, región Poza Rica-Tuxpan, cuyas características son descritas en la siguiente tabla.

Tabla 1. Características de las participantes

<i>Participantes</i>	<i>Sexo</i>	<i>Escolaridad</i>	<i>Rango de edad</i>
6	Femenino	Universitaria	19-27 años

Lugar

Esta investigación se efectuó en la UV, Facultad de Psicología, de la Unidad de Ciencias de la Salud región Poza Rica-Tuxpan, ubicada en la calle Lázaro Cárdenas 801, colonia Morelos, en la ciudad de Poza Rica, Ver.

Técnica

Para recabar los datos, se utilizó la técnica cualitativa de grupo de discusión, la cual

es una técnica que trata de captar la realidad social a partir del debate o la discusión en pequeños grupos. Se trata de reproducir aquello que sucede en la sociedad, a través de un grupo de personas, reunidas a propósito por el investigador para hablar sobre un tema. El grupo de discusión funciona como un espejo de la realidad social porque los sujetos, exponiendo sus ideas y debatiendo entre ellos, no hacen más que reflejar sus propias vivencias, pensamientos, posiciones acerca de situación o problemas concretos. Se describe minuciosamente el proceso de investigación, reuniendo los resultados en ocho categorías de análisis (Rubio y Varas, 1997: 388).

Procedimiento

Para abordar las representaciones sociales sobre la violencia hacia las mujeres en espacios universitarios, el procedimiento se dividió en cuatro fases.

- Fase I: Las estudiantes acudieron a una de las aulas en donde se les citó. Se formaron en un círculo para que todas estuvieran cara a cara. Antes de comenzar, se les explicó el propósito de la investigación y aspectos generales sobre ésta, solicitando y obteniendo la carta firmada de consentimiento informado. Se resolvieron dudas y se pidió permiso para grabar la sesión; se acordó su duración y el respeto al anonimato. Una vez de acuerdo en estos aspectos, la moderadora inició el tema de discusión, relacionado con la violencia hacia las mujeres en los espacios universitarios.
- Fase II: La moderadora comenzó preguntando por vivencias experimentadas. A partir de ello, comenzó con las preguntas guía, a partir de una atmósfera de confianza y aceptación en el grupo. Se estimularon las respuestas adoptando una postura neutral respecto al contenido tanto de comportamiento verbal como no verbal de los participantes.
- Fase III: De igual forma, la moderadora dejó fluir las opiniones, las estimuló en los silencios, recondujo el tema y, en definitiva, garantizó el discurso de las participantes.
- Fase IV: Al término de la sesión en el tiempo anunciado, la moderadora agradeció la participación y dio por terminado el grupo de discusión.

RESULTADOS

A partir de enero de 2019, en la región Poza Rica-Tuxpan, situada al norte de Veracruz, en la UV se reactivó la Unidad de Género asumiendo como tarea central el combate al acoso, hostigamiento y violencia sexuales en todos los espacios universitarios; como parte de ello, se describen las narrativas que las universitarias de la Facultad de Psicología señalan al respecto.

- *Cómo se ve la violencia en el norte de Veracruz.* Se encontró que la mayoría de las participantes mencionan que la violencia de género, la violencia hacia la mujer y la violencia en general están normalizadas por la sociedad, conservándose conductas sexistas; y debido a la alta tasa de homicidios, se les da poca atención en cuanto a lo que se vive cotidianamente.
- *La violencia en el espacio universitario.* Las participantes también coinciden en que en la Facultad sólo se otorga importancia a la violencia de manera

teórica (investigaciones a nivel diagnóstico), no llevándolo a lo práctico, dado que han sido testigos de actos de violencia verbal y psicológica entre profesores y estudiantes.

- *Manifestaciones de la violencia, hostigamiento y acoso sexual.* Una participante mencionó un caso:

a mí no me ha pasado, pero a otra compañera sí, con un maestro [...] lo que hice fue quedarme al último con ella, porque ella tenía que quedarse a revisar algunos trabajos con el maestro; sólo me dijo: “quédate conmigo porque no quiero estar sola con el maestro”, y lo que hago yo es quedarme hasta que se vayan los otros alumnos y quedarme a su lado de ella, para que el maestro no la esté molestando. Cuando está otra compañera [...], o cuando estamos dos [...], no dice nada el maestro o, si dice cosas [...], las da a entender de manera indirecta [...], pero no hacia mi amiga, y pues ella se siente bien conmigo porque estamos las dos y el maestro como que eso [...] ya no le gusta.

Otra participante expresa:

A mí me pasó, que estaba con mi amiga en el pasillo y el maestro iba pasando [...], y así de la nada le dijo: “es que estás bien gorda, por eso no vas a pasar”, y yo así como ¿eso a que viene? Literal, nomás viene pasando, y mi amiga me dijo: “ya no le digas nada, ya se va”. Pero “¿cómo lo vas a dejar que te hable así?”, “no pues así me habla a mí”, y le digo: “¿Qué vamos a hacer?”. “No pues ya la materia me dijo que la voy a reprobar”; sumando a esto nos comenta que su tutora le dijo: “no hay gran cosa que se pueda hacer, que se puede meter un oficio, que el oficio se puede llevar a Xalapa y quién sabe qué tanto [...] pero pues es más papeleo que verdad lo que se va a hacer”.

Todas presenciaron hostigamiento por parte de un profesor hacia sus compañeras, aunque no se concretó ninguna acción al respecto, porque coinciden en que su demanda sería contenida en la dirección del plantel, se encubrirían los hechos y podrían tomar represalias contra ellas.

- *Tipo y causas de violencia que predomina hacia las estudiantes de psicología.* Las participantes señalan que un profesor hostiga y acosa a sus compañeras, al grado de tomarles fotos, mirarles grotescamente, expresarles palabras ofensivas, sin que haya sanción o castigo para éste. Hay que

destacar que dicho docente recién se jubiló; por lo tanto, es improbable que se haga justicia.

- *Victimas durante la formación escolar de agresión, hostigamiento y acoso sexuales.* Todas coinciden en haber sido testigos de violencia durante su formación académica, y tres han tenido contacto con la violencia. Concuerdan que el problema principal es que los directivos no les atienden cuando acuden por ayuda, no realizan acciones o medidas, no obstante se lleven oficios o se presenten las estudiantes en la dirección de la Facultad, para hablar de la situación. Una participante comenta que la única manera de resolver la situación es ser familiar de la directora: “si voy yo, obviamente la directora a mí pues ¿qué me va a decir?, seamos honestos, pero a ellos (familiares) rápido les resuelve: ‘a ver, maestra, venga para acá porque voy a hablar con usted, ¿por qué le dijo eso a mi sobrino, etcétera’, entonces dices: ¿qué pasa no?”.
- *Cómo organizarse entre las universitarias para contrarrestar y disminuir la violencia.* La mayoría de las participantes coinciden en unirse para contrarrestar y disminuir la violencia, ya sea de género o sexual; dos de éstas coinciden en que no se organizan o realizan acciones por las represalias que puedan generarse por directivos y/o maestros.
- *Papel de la Unidad de Género en la UV.* Por ser reciente, la mayoría dijo desconocer el papel que tiene la Unidad de Género de la UV, y se duda de la credibilidad y efectividad de su función para resolver favorablemente situaciones que se presentan de manera recurrente, relacionada con la violencia que viven algunas universitarias.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Aunque parezca lógico pensar que si se es víctima de violencia debe salir de tal situación de inmediato, para las estudiantes involucradas no resulta fácil lograrlo, debido a que muchas temen por su integridad social y por las represalias académicas que puedan generarse; por ello, para dar seguimiento a los planteamientos compartidos por las estudiantes se propone lo siguiente:

Dialogar con los directivos para sensibilizar y concientizar a toda la comunidad universitaria sobre la situación que se vive en la Facultad de Psicología, dado que las estudiantes viven violencia y es necesario contrarrestar esas formas de convivencia en los espacios universitarios.

Abrir un expediente administrativo o legal al docente que hostiga y acosa a las estudiantes, sin importar que se encuentren en proceso de jubilación, pues esas prácticas y uso abusivo del poder de un maestro hacia las alumnas en el ámbito universitario es un hecho pernicioso y generador de malestar.

Abrir círculos de diálogo con todos los docentes sobre la situación que se vive en la Facultad de Psicología, para crear mecanismos que promuevan condiciones de igualdad y equidad de género, libres de violencia y promoción de una cultura de paz para generar espacios de bienestar y desarrollo físico y cultural.

Dar a conocer los procedimientos por seguir en caso de violencia por parte de la Unidad de Género, para que así las estudiantes no se queden calladas, se sientan escuchadas y prevenir ese tipo de conductas que afectan a toda la comunidad universitaria.

Realizar eventos, como foros, talleres o encuentros, para dar a conocer el papel que tiene la Unidad de Género de la UV y promover que los tutores dialoguen con sus tutorados para informales acerca de la manera de actuar ante situaciones de violencia, hostigamiento y acoso sexuales.

En conclusión, debe romperse con el silencio de las mujeres universitarias para no continuar con la violencia que se vive en las instituciones de educación superior.

REFERENCIAS

- BLÁZQUEZ Graf, N., F. Flores Palacios y M. Ríos Everardo (2010). *Investigación feminista*. México: Universidad Nacional Autónoma de México/Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades/Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Facultad de Psicología.
- CARRILLO Meraz, R. (2015). *Violencia en las universidades públicas. El caso de la Universidad Autónoma Metropolitana*. México: Casa Abierta al Tiempo.
- HERNÁNDEZ Sampieri, R., C. Fernández Collado y P. Baptista López (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.
- MORTEO Mendoza, M. (2011). *Prevención de la violencia de género en las universidades*. España: Editorial Académica Española.
- MOSCOVICI, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Argentina: Editorial Huelmul.
- ORGANIZACIÓN de las Naciones Unidas (2006). *Poner fin a la violencia contra la mujer. De las palabras a los hechos*. México: ONU Mujeres.

- PÉREZ Ruvalcaba, S. (2012). *Violencia contra la mujer: de lo inusual a lo cotidiano*. México: Universidad de Colima.
- RODRÍGUEZ, E. (2017). “Violencia, educación y universidad”, en M. Casillas y J. Dorantes, *Estudios sobre la violencia de género en la universidad*. Xalapa: Biblioteca Digital de Humanidades, pp. 12-19.
- RUBIO, M. J., y J. Varas (1997). *El análisis de la realidad en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: CCS.
- TLALOLIN Morales, B. (2017). “¿Violencia o violencias en la universidad pública? Una aproximación desde una perspectiva sistémica”. *El Cotidiano*, pp. 39-50.

Un noviazgo violento: efectos en la vida académica de universitarios

Claudia López Becerra
Elizabeth Álvarez Ramírez
Oscar Cruz Pérez
Martín Cabrera Méndez

INTRODUCCIÓN

La violencia se presenta cuando ocurren actos que lastiman intencionalmente a otra persona, y sucede a la par de la atracción e interacción entre los miembros de la relación de pareja (Close, 2005; Corsi, Dohmen, Sotés y Bonino, 1995).

La violencia en la relación de pareja refiere un problema social de suma importancia, debido al impacto que genera y a las consecuencias que trae consigo (Poo y Vizcarra, 2008). Se ha reportado que ésta inicia más comúnmente en la etapa del noviazgo y que va creciendo con el paso del tiempo. El noviazgo es entendido como: “una relación diádica que involucra interacción social y actividades conjuntas con la implícita o explícita intención de continuar la relación hasta que una de las partes la termine o se establezca otro tipo de relación como la cohabitación o matrimonio” (Straus, 2004: 792).

En este tipo de relación, los jóvenes viven experiencias amorosas con intensidad, en las que también devienen problemas y una serie de conflictos.

La violencia en esta etapa ha marcado un interés especial en la política pública de México, en la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) y en el Sector Educativo (Sánchez y Solís, 2009). Dicha violencia es entendida como “todo acto, omisión, actitud o expresión que genere, o tenga el potencial de generar daño emocional, físico o sexual a la pareja afectiva con la que se comparte una relación íntima sin convivencia ni vínculo marital” (Castro y Casique, 2010: 22).

Los comportamientos agresivos que pueden darse en este tipo de relaciones varían en función y amplitud (Cornelius y Resseguie, 2007). Se considera que esta forma de violencia incluye actos de agresión física, como cachetadas, puños, patadas, empujones, sofocaciones, ataques con un arma, etcétera, así como agresiones verbales y emocionales, como intimidaciones, palabras denigrantes, humillaciones, amenazas, llamar a la otra persona con nombres peyorativos, criticarla, insultarla y devaluarla constantemente, acusarla falsamente, culparla por situaciones negativas, ignorarla, minimizarla o ridiculizar sus necesidades, así como actos que atentan contra sus derechos sexuales y reproductivos, como las relaciones sexuales forzadas, la exposición a actividades sexuales indeseadas, el uso del sexo como forma de presión y manipulación, y las críticas por el desempeño o la apariencia sexual. Otras conductas consideradas actos de violencia en la pareja son aquéllas en donde se busca dominar a la otra persona, como aislarla de su familia y amigos, vigilar sus movimientos y restringir su acceso a fuentes de información o asistencia, así como aquellos comportamientos que le afecten económicamente, como hacerla depender o explotarla económicamente (Krug *et al.*, 2003).

Se trata de un problema que ha cobrado gradualmente mayor atención, por lo que se ha desarrollado investigación en México, especialmente a través de estudios descriptivos que han apuntado la existencia de una gran frecuencia de agresiones, sobre todo psicológicas, lo que hace de este fenómeno algo preocupante (Rojas, 2013).

La Encuesta Nacional de Violencia en las Relaciones de Noviazgo (ENDIREH) (INEGI, 2016) indicó en sus resultados: que 15.5 por ciento de las y los mexicanos entre 15 y 24 años con relaciones de pareja ha sido víctima de violencia física, 75.8 por ciento ha sufrido agresiones psicológicas y 16.5 por ciento ha vivido al menos una experiencia de ataque sexual. En 2016, el ENDIREH muestra los porcentajes de violencia experimentada en la relación de pareja; hace un recuento de los diferentes porcentajes de violencia reportados en tres diferentes momentos. Respecto a la violencia emocional, en 2006 se reportó 37.5 por ciento; en 2011, 43.1 por ciento, y en 2016, 40.1 por ciento. En la económica o patrimonial: en 2006, 23.4 por ciento; en 2011, 24.5 por ciento, y en 2016, 20.9 por ciento. En cuanto a la física, 19.2, 14.0 y 17.9 por ciento, respectivamente. Finalmente, se refiere que en la sexual en 2006 se reportó 9.0 por ciento; en 2011, 7.3 por ciento, y en 2016, 6.5 por ciento. Se aprecia que los índices mayores fueron en 2011 y que la violencia con mayor prevalencia es la emocional. En Chiapas, la Red para la Promoción y la Defensa de los Derechos Hu-

manos refiere que la violencia en el noviazgo es alarmante, en particular en municipios como Villaflores, Comitán y Tuxtla Gutiérrez (TG). El INEGI (citado por Salim, 2019) señala que Chiapas presenta una prevalencia de violencia de pareja de 34.9 por ciento.

Al respecto, se han desarrollado investigaciones para indagar las consecuencias de la violencia en el noviazgo, como depresión, baja autoestima y ciertas conductas de riesgo, como consumo de diversas sustancias e inicio temprano de las relaciones sexuales (Matud, 2004; Rivera, Allen, Rodríguez, Chávez y Lazcano, 2007); otros investigadores (Alexander y Judy, 1988; Boekaerts, 1996; Borkowski y Thorpe, 1994; García y Pintrich, 1994; Schunk y Zimmerman, 1994) mencionan que la trayectoria académica de los estudiantes universitarios se ve afectada, ya sea porque deteriora, trunca e impide su trayectoria escolar, lo cual se manifiesta en su promedio, eficiencia terminal y asistencia, llegando incluso a la deserción, de forma que se resalta la importancia de la vertiente motivacional y afectiva para explicar el rendimiento académico y el aprendizaje.

Por otro lado, la estancia en la universidad juega un papel importante como una fuente de fortaleza, que brinda recursos para construir y concretar una historia de vida diferente (Sánchez y Solís, 2007). Asimismo, se ha reportado que esta experiencia los ha llevado al alejamiento y pérdida de amistades para evitar que la pareja se enoje, favoreciendo el aislamiento (Ramírez y Núñez, 2010). No obstante, si los universitarios cuentan con un adecuado desarrollo de capacidades emocionales, esto les permitirá afrontar de mejor manera las dificultades a las que se enfrenta cada día (Bisquerra, 2003).

Las universidades pueden ser consideradas como un medio institucional de gran impacto en el desarrollo sano de la vida social de los jóvenes (no sólo para insertarlos a la vida laboral, sino también para insertarlos a la vida social), ya que la mayoría de los estudiantes pasan buena parte de su tiempo dentro del contexto escolar. Por ello, si las instituciones —incluidas las universidades— logran generar las condiciones necesarias para que jóvenes y adolescentes se desarrollen como individuos prosociales, este hecho, de acuerdo con Oliva *et al.* (2011), no sólo serviría para prevenir muchas de las problemáticas y comportamientos desfavorables que aquejan a la población juvenil, como: violencia en el noviazgo, consumo de drogas, prácticas sexuales de riesgo, etcétera, sino que, al mismo tiempo, podría favorecer el desarrollo positivo de los estudiantes.

Por lo anterior, el objetivo de este trabajo es describir las diferencias en la percepción sobre el impacto de la violencia en el noviazgo en la vida aca-

démica de hombres y mujeres universitarios de TG, Chiapas, y de la Ciudad de México (CDMX).

MÉTODO

Participantes

Se realizó un muestreo no aleatorio intencional de 200 estudiantes universitarios, 100 de la CDMX (50 hombres y 50 mujeres) y 100 de TG (50 hombres y 50 mujeres) con un rango de edad de 18 a 30 años.

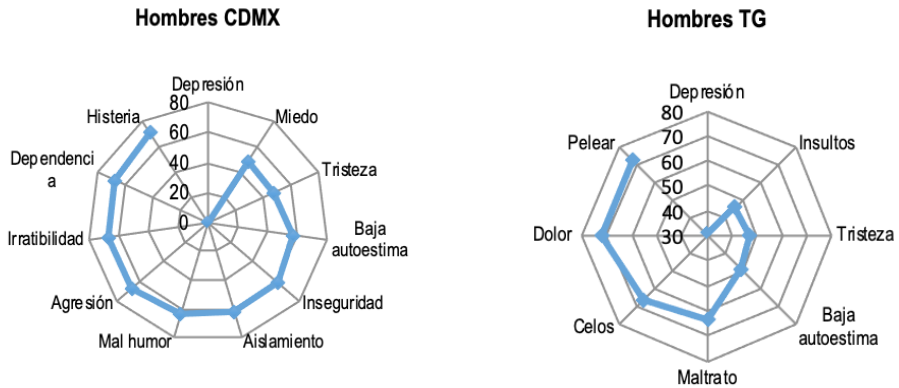
Análisis de los datos

Para indagar la percepción sobre el impacto de la violencia en el noviazgo en ambas muestras, se utilizó la técnica de Redes Semánticas Naturales Modificadas y posteriormente se realizó un análisis de χ^2 para identificar diferencias significativas entre hombres de ambas muestras y otro para mujeres.

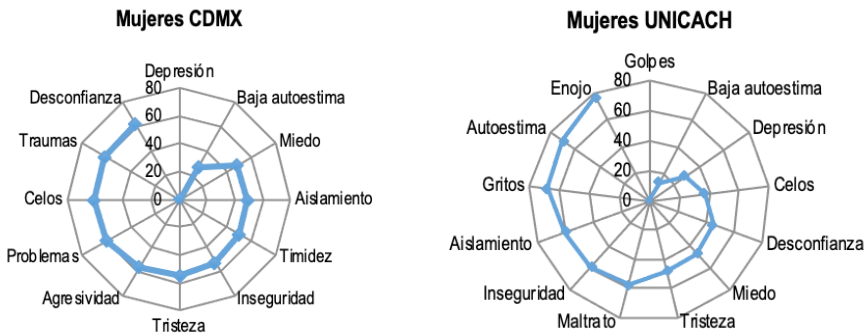
RESULTADOS

Al explorar las consecuencias de la violencia experimentada en el noviazgo de manera general, se observa que, para ambas muestras, el impacto es negativo y en el nivel emocional les lleva a sentir mal humor y tristeza; los hombres de ambos contextos refieren principalmente sentir depresión, al igual que las mujeres de la CDMX; no obstante, las estudiantes de TG hacen referencia a conductas como golpes y baja autoestima, y en tercer lugar mencionan la depresión (véanse las gráficas 1-4).

FIGURAS 1 y 2.
REDES SEMÁNTICAS DE LAS CONSECUENCIAS DE EXPERIMENTAR
VIOLENCIA EN HOMBRES DE LA CDMX Y TG.



FIGURAS 3 y 4.
REDES SEMÁNTICAS DE LAS CONSECUENCIAS DE EXPERIMENTAR
VIOLENCIA EN MUJERES DE LA CDMX Y TG.



Como se mencionó anteriormente, las gráficas describen las definidoras más importantes y que a su vez muestran las diferencias entre hombres y mujeres de ambas muestras; como resultado del análisis de χ^2 , se encontraron diferencias significativas respecto a las consecuencias de la violencia en el noviazgo, principalmente en aspectos emocionales como: depresión: $H(\chi^2=$

75.17<0.001) M(chi²= 11.65<0.05), enojo H(chi²= 2.72<0.05), inseguridad H(chi²= 18.78<0.001), miedo H(chi²= 6.26<0.001) y desconfianza M(chi²= 9.42<0.01), no así en cuanto a inseguridad, miedo y tristeza.

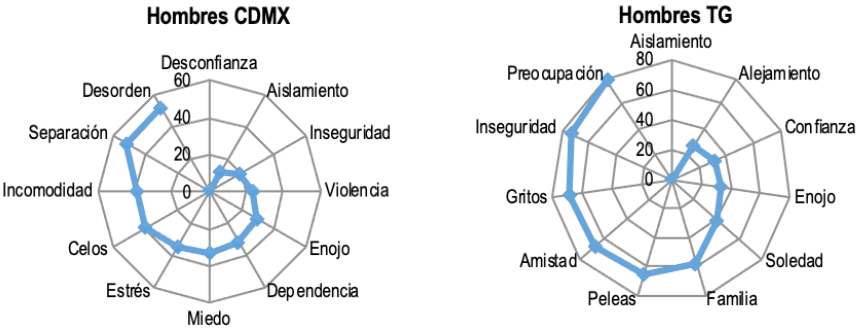
Respecto a los efectos de la violencia en el noviazgo en las relaciones interpersonales de los jóvenes universitarios, se aprecia que dicho impacto se da en su interacción con amigos y familia, aunque las definidoras con mayor peso semántico fueron desconfianza, aislamiento y alejamiento para los jóvenes, mientras que para las chicas, aislamiento, miedo, tristeza y enojo (véanse las gráficas 5-8).

En cuanto a los efectos de la violencia en sus relaciones interpersonales, como resultado del análisis de chi² se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres de ambas muestras: aislamiento H(chi²= 21.34<0.001) M(chi²= 18.68<0.05), desconfianza H(chi²= 21.34<0.001) M(chi²= 18.68<0.05), enojo H(chi²=21.34<0.001) M(chi²=18.68<0.05), inseguridad H(chi²= 21.34<0.001) M(chi²= 18.68<0.05), miedo H(chi²= 21.34<0.001) M(chi²= 18.68<0.05), soledad H(chi²= 21.34<0.001) M(chi²= 18.68<0.05).

FIGURAS 5 Y 6.

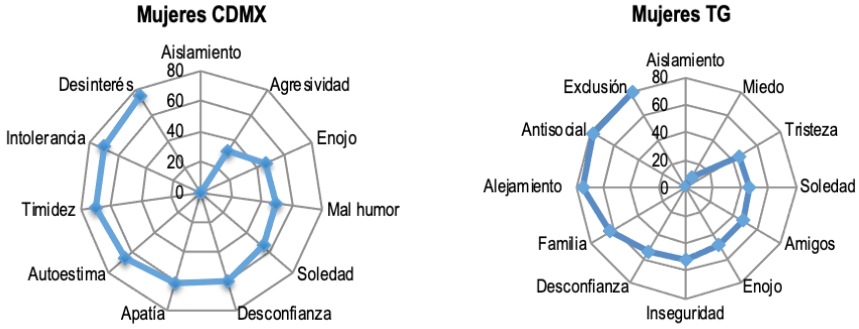
REDES SEMÁNTICAS DE LOS EFECTOS DE LA VIOLENCIA

EN LAS RELACIONES INTERPERSONALES EN HOMBRES DE LA CDMX Y TG.



FIGURAS 7 y 8.

REDES SEMÁNTICAS DE LOS EFECTOS DE LA VIOLENCIA
EN LAS RELACIONES INTERPERSONALES EN MUJERES DE LA CDMX Y TG.

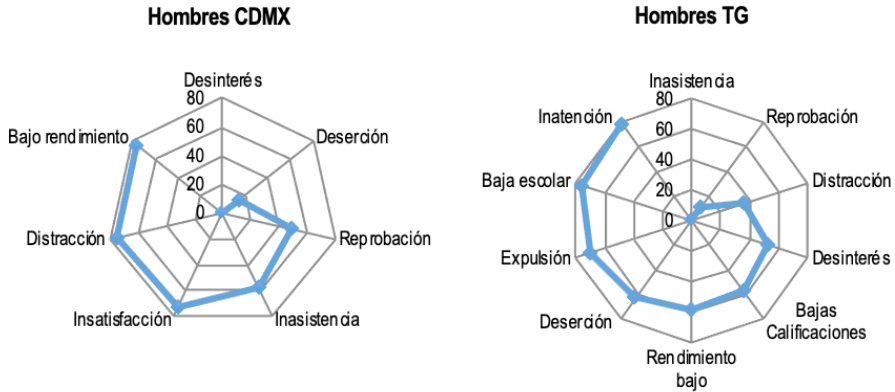


Finalmente, a través del análisis de redes se identificaron las definidoras más importantes de cada grupo de estudio; respecto a las consecuencias en la vida académica de vivir un noviazgo violento, es interesante observar que para los hombres lo más representativo está dirigido a su interés y asistencia o falta de atención dentro de la universidad; por su lado, las mujeres hacen referencia en mayor medida al impacto negativo en su desempeño académico, bajas calificaciones y reprobación.

Al realizar el análisis de χ^2 , se aprecian diferencias significativas entre hombres y entre mujeres de la CDMX y Tuxtla Gutiérrez, respectivamente; en cuanto a bajo rendimiento, $H(\chi^2= 36.00 < 0.01)$ $M(\chi^2= 18.68 < 0.05)$, inasistencia $H(\chi^2= 127.53 < 0.001)$ $M(\chi^2= 17.54 < 0.05)$, deserción $H(\chi^2= 44.48 < 0.01)$ $M(\chi^2= 160.05 < 0.001)$, distracción $H(\chi^2= 92.34 < 0.01)$ $M(\chi^2= 72.47 < 0.001)$, reprobación $H(\chi^2= 69.52 < 0.01)$. Si bien esta última palabra aparece en las redes de todos los grupos, no resultó ser significativa en las muestras de las mujeres.

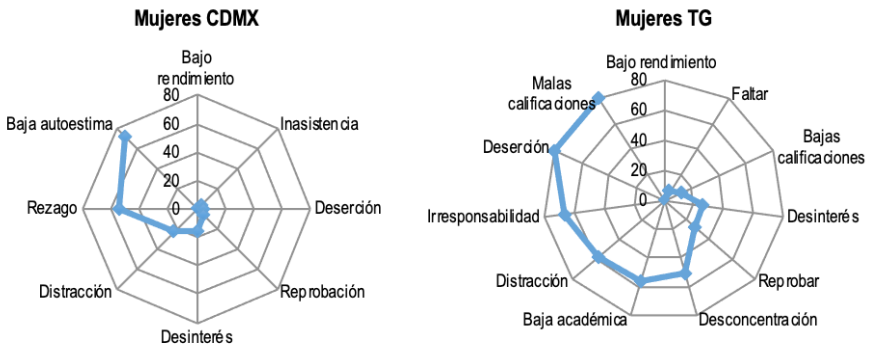
FIGURAS 9 Y 10.

REDES SEMÁNTICAS DE LAS CONSECUENCIAS EN LA VIDA ACADÉMICA DE LA VIOLENCIA EN HOMBRES DE LA CDMX Y TG.



FIGURAS 11 Y 12.

REDES SEMÁNTICAS DE LAS CONSECUENCIAS EN LA VIDA ACADÉMICA DE LA VIOLENCIA EN MUJERES DE LA CDMX Y TG.



DISCUSIÓN

El objetivo de este estudio fue describir la experiencia de vivir violencia en el noviazgo y el impacto que esto tiene en sus relaciones interpersonales en su vida académica y en otras áreas de la vida de jóvenes universitarios.

Es relevante profundizar en este aspecto; los estudios respecto a la violencia en pareja se concentraron de inicio en relaciones maritales o de cohabitación, y los existentes en relación con la relaciones de noviazgo dan cuenta muchos de ellos de la prevalencia de los tipos de violencia que se presentan y las consecuencias en su vida en general, por lo que se hizo indispensable profundizar en las experiencias experimentadas por los universitarios al vivir o haber vivido un noviazgo violento, explorando las consecuencias en su vida académica.

En primer lugar, se exploró qué consecuencias identifican al experimentar una relación de noviazgo violento; a través de las redes semánticas y en consistencia con la teoría, se encontró que los principales malestares que refieren son emocionales, como mal humor, irritabilidad, nostalgia, tristeza y, por supuesto, depresión; en el caso de las mujeres, se observa un aspecto interesante: para las estudiantes de la CDMX, la definidora más representativa es depresión, mientras que para las jóvenes de TG, la baja autoestima es una de las consecuencias más predominantes; y, aunque hacen mención de las mismas palabras, éstas tienen diferentes niveles de importancia.

Hombres y mujeres refieren como consecuencia la depresión, pero la χ^2 es mayor en hombres; también se encuentran diferencias entre los hombres de la CDMX y los de TG; los estudiantes manifiestan experimentar inseguridad, miedo y enojo. En el caso de las mujeres, mostraron diferencias en desconfianza. Los resultados obtenidos a través de las redes semánticas naturales permiten observar que la experiencia de violencia en la relación impacta de manera similar, incluso de una manera más importante en los hombres, similar a lo planteado por Matud (2004), y por Rivera, Allen, Rodríguez, Chávez y Lazcano (2007). Un dato sobresaliente son las puntuaciones de los hombres, que indican que en ellos el impacto de un noviazgo violento es mayor, lo que quizá se deba a los estereotipos y roles de género que establecen, ya que socialmente los hombres no debieran asumir un papel de sumisión o víctima; aunado a ello, no poder expresar o compartir con alguien su situación por el temor a la burla o a ser señalado, puede llevarles a experimentar mayores niveles de tristeza, enojo y depresión.

En el caso de los efectos sobre sus relaciones interpersonales, se identifican situaciones en hombres y en mujeres de aislamiento, desconfianza, enojo y soledad, pero únicamente los hombres y las mujeres de TG hacen mención de la familia. Esto puede estar relacionado con el hecho de considerar a la familia como un factor protector, que ayuda a los individuos a lidiar con situaciones que los colocan en riesgo (Hidalgo, 2002). Por su parte, los hombres

de la CDMX, dentro de las consecuencias en sus relaciones interpersonales, refieren la desconfianza hacia los otros, lo que puede deberse al temor a la crítica hacia su situación sentimental, mientras que las mujeres de la CDMX manifiestan sentir confianza al tener a quien recurrir y contarle su situación, lo que les ayuda a regular su estado de ánimo.

Respecto a las diferencias sobre los efectos en las relaciones interpersonales, la definidora más representativa fue aislamiento, seguida de desconfianza, enojo, miedo y soledad, para ambos géneros y contextos. Tal como expresan Ramírez y Núñez (2010), los jóvenes tienden a alejarse y a perder amistades al tratar de evitar que la pareja se enoje y reaccione con más violencia.

En cuanto a las consecuencias en la vida académica, habría que distinguir, como refieren algunos autores (Alexander y Judy, 1988; Boekaerts, 1996; Borkowski y Thorpe, 1994; García y Pintrich, 1994; Schunk y Zimmerman, 1994), que la violencia tiene un impacto negativo en la trayectoria académica, la eficiencia terminal, promedios, asistencia a clases y rendimiento; en contraparte, Sánchez y Solís (2009) refieren que la universidad puede representar un factor de protección, ya que brinda fortaleza para construir una historia diferente; no obstante, en estas muestras en particular, se identificaron sólo consecuencias negativas; los estudiantes de la CDMX hablan más del desinterés en los asuntos escolares y los de TG enfatizan el bajo rendimiento que, finalmente, va acompañado de reprobación, deserción y desinterés. Los universitarios varones de CDMX mencionan que la insatisfacción, la competitividad con los compañeros o la demanda de la familia por un buen aprovechamiento puede ser una razón para ello. En el caso de las chicas, tienen mayor puntuación en inasistencia, mientras que las de TG también enfatizan el bajo rendimiento, y mencionan reprobación, desinterés, desmotivación, distracción y deserción, y sólo ellas mencionaron la irresponsabilidad.

Las diferencias significativas respecto a las consecuencias en la vida académica de los jóvenes universitarios refieren bajo rendimiento, inasistencia, deserción y distracción en ambos géneros, aunque con mayores puntuaciones en hombres, y la definidora reprobación no fue significativa en las mujeres. Si bien no existen muchos estudios que ofrezcan datos que permitan establecer una base teórica más sólida respecto al tema de las consecuencias de la violencia en la vida académica, algunos permiten corroborar que, efectivamente, la trayectoria de los estudiantes se ve afectada de manera que no sólo tienen un bajo aprovechamiento, sino que tienden a disminuir su rendi-

miento e interés, lo que, incluso, puede llevarles al abandono de sus estudios (Boekaerts, 1996; Borkowski y Thorpe, 1994; García y Pintrich, 1994).

Estos resultados permiten tener una visión más amplia del espectro de la violencia experimentada en relaciones de jóvenes, particularmente en estudiantes universitarios, sobre todo para crear instrumentos de medición que permitan identificar los elementos que influyen en mayor medida, y en momentos posteriores generar estrategias de intervención que permitan apoyar a los estudiantes a que adquieran mayores habilidades para enfrentar este tipo de experiencias para, de manera adicional, favorecer e incrementar la eficiencia terminal y mejorar el desempeño académico.

REFERENCIAS

- ALEXANDER, P. A., y J. E. Judy (1988). "The interaction of domain-specific and strategic knowledge in academic performance". *Review of Educational Research*, 58 (4), pp. 375-404.
- BISQUERRA, R. (2003). "Educación emocional y competencias básicas para la vida". *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21 (1), pp. 7-43.
- BOEKAERTS, M. (1996). "Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation". *European Psychologist*, 1, pp. 100-112.
- BORKOWSKI, J. G., y P. K. Thorpe (1994). "Self-regulation and motivation: A life-span perspective on underachievement", en D. R. Schunk y B. J. Zimmerman (eds.), *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ.: LEA, pp. 45-74.
- CASTRO, R., e I. Casique (2010). *Violencia en el noviazgo entre los jóvenes mexicanos*. Cuernavaca: UNAM.
- CORNELIUS, T. L., y N. Resseguie (2007). "Primary and secondary prevention programs for dating violence: A review of the literature". *Aggression and violent behavior*, 12 (3), pp. 364-375.
- CORSI, J., M. L. Dohmen, M. A. Sotés y L. Bonino Méndez (1995). *Violencia masculina en la pareja. Una aproximación al diagnóstico y a los modelos de intervención*. Buenos Aires: Paidós.
- CLOSE, S. M. (2005). "Dating violence prevention in middle school and high school youth". *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 18 (1), pp. 2-9.
- GARCÍA, T., y P. R. Pintrich (1994). "Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies". *Issues and Educational Applications*, pp. 127-154.
- HIDALGO, C. (2002). *Salud familiar: Un modelo de atención integral en la atención primaria*. Santiago: Universidad Católica de Chile.

- INSTITUTO Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2016). Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH). México: INEGI, disponible en <<https://www.inegi.org.mx/programas/endireh/>>.
- KRUG, E. G., L. L., Dahlberg, J. A., Mercy, A. B. Zwi y R. Lozano (2003). “Violencia, un problema mundial de salud pública”, en *Informe mundial sobre la violencia y la salud*, vol. 588, pp. 3-23, OPS.
- MATUD Aznar, M. (2004). “Impacto de la violencia doméstica en la salud de la mujer maltratada”. *Psicothema*, 16 (3), pp. 397-401.
- OLIVA, A., M. A., Pertegal, L. Antolín, M. C., Reina, M. Ríos, Á. Hernando, A. Parra, D. M. Pascual y R. M. Estévez (2011). *El desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven. Un estudio en centros andaluces*. Andalucía: Junta de Andalucía-Consejería de Salud.
- PÓO, A. M., y M. B. Vizcarra (2008). “Violencia de pareja en jóvenes universitarios”. *Terapia Psicológica*, 26 (1), pp. 81-88.
- RAMÍREZ Rivera, C. A., y D. A. Núñez Luna (2010). “Violencia en la relación de noviazgo en jóvenes universitarios: un estudio exploratorio”. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 15 (2), pp. 273-283.
- RIVERA-Rivera, L., B. Allen-Leigh, G. Rodríguez-Ortega, R. Chávez-Ayala y E. Lazcano-Ponce (2007). “Prevalence and correlates of adolescent dating violence: Baseline study of a cohort of 7960 male and female Mexican public school students”. *Preventive medicine*, 44 (6), pp. 477-484.
- ROJAS S., J. L. (2013). “Violencia en el noviazgo de adolescentes mexicanos: Una revisión”. *Revista de Educación y Desarrollo*, 27, pp. 49-58.
- SÁNCHEZ, A. R., y M. J. Solís (2007). “Estudiantes universitarios: percepción y vivencias de la sexualidad”, en *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 5-9 de noviembre. Yucatán: COMIE, disponible en <<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/P RE1178980441.pdf>>.
- SÁNCHEZ, A. R., y M. J. Solís (2009). “Las huellas de la violencia en el noviazgo: estudiantes universitarios y trayectorias escolares de la FES Acatlán”, en *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 21-25 de septiembre. Veracruz: COMIE, disponible en <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/0780-F.pdf>, consultado el 3 de noviembre de 2012.
- STRAUS, M. A. (2004). “Prevalence of violence against dating partners by male and female university students worldwide”. *Violence against women*, 10 (7), pp. 790-811.
- SALIM, H. (2019). “Grave la violencia en el noviazgo en Chiapas”. *Mega noticias*, 19 de febrero, disponible en <<https://www.meganoticias.mx/tuxtla-gutierrez/noticia/grave-la-violencia-en-el-noviazgo-en-chiapas/58712>>.
- SCHUNK, D. H., y B. J. Zimmerman (1994). *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ.: LEA.

Victimización y diferencias de género en jóvenes universitarios¹

María Dolores García-Sánchez

Georgina Lozano-Razo

Javier Zavala-Rayas

Olivia Eréndira Luis-Delgado

INTRODUCCIÓN

La violencia ha sido definida como el uso intencional de la fuerza o del poder físico, de hecho, o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones (World Health Organization Global Consultation on Violence and Health, 1996). Ésta puede ser de diferentes tipos de acuerdo con el contexto en el que se presente; así, tenemos violencia autodirigida, interpersonal y colectiva; cada una de estas categorías va unida a la naturaleza de los actos violentos, que puede ser: física, emocional o psicológica, sexual y privación o negligencia. La violencia interpersonal es la que se produce entre individuos. Se subdivide en violencia familiar y de pareja; y la violencia comunitaria a su vez se subdivide en: perpetrada por conocidos o por extraños, y comprende la violencia juvenil, agresión por personas desconocidas, violencia vinculada con delitos contra la propiedad, violencia en lugares de trabajo y en otros contextos institucionales (Organización Panamericana de la Salud, 2003). Por otra parte, pueden presentarse tres tipos de exposición a la violencia: 1) experiencia directa, ser la propia víctima del acto violento, 2) experiencia indirecta, cuando se escucha hablar de violencia a otras personas, y 3)

¹ Esta investigación forma parte del proyecto denominado “Indicadores de ajuste psicosocial en jóvenes víctimas de violencia comunitaria”, y es financiada por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el Tipo Superior (PRODEP), de la Secretaría de Educación Pública de México (SEP), oficio DSA/103.5/15/11052.

presenciar actos violentos que involucran a otras personas sin ser afectado directamente (Richters y Martínez, 1993).

En la actualidad, la situación de la violencia a nivel nacional se ha recrudecido. De acuerdo con datos de la Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (ENVIPE) 2018 (Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), 2018b), las cinco entidades federativas donde ha aumentado la tasa de víctimas de acuerdo con estimaciones del año 2017 con respecto al 2016 son: Zacatecas (30.3 por ciento), Tabasco (25.5 por ciento), Puebla (24.8 por ciento), Tlaxcala (21.8 por ciento) y Sinaloa (21.4 por ciento). Se estiman 25.4 millones de víctimas de 18 años y más a nivel nacional, lo que representa una tasa de 29,746 víctimas por cada cien mil habitantes en 2017; esto significa un aumento de 3.3 por ciento con respecto al año 2016. La tasa de víctimas para el sexo femenino fue de 28,208 víctimas por cada cien mil habitantes, en tanto que para los hombres fue de 31,419. Durante el año 2017 se generaron 33.6 millones de delitos, lo que representa 1.3 delitos por víctima. Los delitos de mayor incidencia fueron: robo o asalto en calle o transporte público, con una tasa de 11,081 (28.1 por ciento); extorsión, con una tasa de 7,719 (19.6 por ciento); fraude, con una tasa de 5,341 (13.6 por ciento); robo parcial o total de vehículo, con una tasa de 4,489 (11.4 por ciento), y amenazas verbales, con una tasa de 3,323 (8.4 por ciento). La incidencia delictiva es mayor en los hombres para todos los tipos de delitos antes mencionados, con excepción de otros delitos, donde sobresalen los delitos sexuales, en el que las mujeres presentan una incidencia de 2,733 delitos por cada cien mil mujeres, cifra que supera los 1,764 delitos estimados en el año 2016.

En ese contexto, en la República Mexicana, la población de 15 a 24 años de edad —en el segundo trimestre de 2018— era de 21'832,023 (17.52 por ciento de la población total), la de hombres 10'931,948, la de mujeres 10'900,075. En cuanto a la población de 25 a 29 años suma 9'491,540 (7.62 por ciento); hombres, 4'549,109, y mujeres, 4'942,431 (INEGI, 2018a), se tiene que 25 por ciento de la población total son jóvenes y están expuestos a la violencia cotidiana que ensombrece al país; son personas vulnerables —si concebimos la vulnerabilidad como la situación real de riesgo en que viven los habitantes (Uribe y Romero, 2008)— que pueden encontrarse en situaciones de vulnerabilidad social; es decir, en estado de inestabilidad e inseguridad (Vite, 2014) y/o vulnerabilidad psicológica, que se refiere a la precariedad o fragilidad del equilibrio emocional (Echeburúa, 2005). Además, si estos jóvenes son también estudiantes, tienen necesidades académi-

cas, personales y sociales que, de no atenderse, pueden generar situaciones de fracaso escolar, malestar emocional o problemas de violencia, lo que los hace vulnerables a presentar algún tipo de problema de salud mental (Riveros, 2018), por ejemplo, el trastorno por estrés postraumático (Mendoza, Márquez, Guadarrama y Ramos, 2013). De ahí la importancia de realizar investigación en esta población.

Los estudios en esta línea de investigación muestran que la exposición a la violencia comunitaria, ya sea directa o indirecta, tiene efectos psicológicos en los jóvenes universitarios. Por ejemplo, una de las investigaciones desarrollada por Gurrola *et al.* (2014) con jóvenes universitarios de seis entidades del país (Chihuahua, Estado de México, Guadalajara, Michoacán, Nuevo León y Zacatecas) reveló que el ser testigo directo de un acto violento se relaciona positivamente con síntomas de sensibilidad interpersonal, obsesión-compulsión, fobias, psicotismo y ansiedad; a su vez, ser testigo de violencia contextual indirecta se relacionó con síntomas de sensibilidad interpersonal, conductas obsesivas-compulsivas y somatización. Adicionalmente, se observó que ser testigo de violencia en la comunidad, en la escuela y en lugares recreativos se relacionó con síntomas de sensibilidad interpersonal y conductas obsesivas-compulsivas.

En el caso del estado de Zacatecas, Lozano, Balcázar, Vidaña y Orozco (2017) contrastaron dos grupos de universitarios, uno perteneciente a la ciudad de Fresnillo y el otro de la ciudad de Zacatecas; en relación con la victimización, sus hallazgos señalan que los estudiantes de la ciudad de Zacatecas muestran medias más elevadas de victimización directa que sus pares de Fresnillo. No se encontraron diferencias respecto de la victimización indirecta.

Por su parte, García, Lozano, Zavala y García (2018) encontraron que los estudiantes universitarios víctimas directas de violencia comunitaria presentan puntajes medios más elevados en depresión, ansiedad y conductas externalizantes, comparados con aquellos que no fueron víctimas directas.

En cuanto a la violencia contextual, Lozano, Zavala y García (2018) establecen en sus resultados diferencias estadísticamente significativas entre mujeres y hombres en relación con la victimización contextual presencial y la victimización contextual no presencial, siendo los hombres quienes obtuvieron las medias estadísticas más elevadas en ambos tipos de victimización.

A partir de lo expuesto líneas arriba, observamos la necesidad de estudiar la relación de la violencia directa e indirecta con el género, ya que, a partir de dichos hallazgos, podrán desarrollarse trabajos de intervención que

coadyuven a un desarrollo integral de las mujeres y de los hombres. Por lo tanto, el objetivo general de esta investigación es identificar las diferencias de género respecto a la violencia directa e indirecta en estudiantes universitarios.

METODOLOGÍA

El estudio fue transversal y el diseño, no experimental.

Participantes

Participaron 418 jóvenes universitarios, cuya distribución por sexo se conformó de la siguiente manera: 304 mujeres (72.7 por ciento) y 114 hombres (27.3 por ciento), con una media de edad de 20 años, con un rango mínimo de 18 y uno máximo de 40. De los participantes, 64 por ciento reside en Zacatecas y 36 por ciento, en Fresnillo. La mayoría eran solteros (92 por ciento); en cuanto al semestre cursado en el momento de la aplicación, los porcentajes se distribuyeron como sigue: 2° semestre: 42 por ciento, 4° semestre: 22 por ciento, 6° semestre: 11 por ciento, 8° semestre: 12 por ciento y 10° semestre: 13 por ciento. El tipo de muestreo fue no probabilístico por conveniencia. Los criterios de inclusión fueron los siguientes: ser estudiante universitario, tener al menos 18 años y desear participar en la investigación.

Instrumento

Escala de Victimización de Ruiz (2007). Esta escala mide si la persona ha sufrido un delito (victimización directa) o si lo ha sufrido su pareja, familiares o personas cercanas (victimización indirecta). La victimización directa comprende 15 delitos (robo en vivienda, tentativa de robo en vivienda, robo de carro, robo de moto o bicicleta, vandalismo en el carro, robos con violencia e intimidación, robos sin violencia, agresión sexual, agresión física o amenazas, secuestro, extorsión económica, persecución por desconocidos, llamadas obscenas de desconocidos, muerte violenta de una persona cercana y robo de objetos del carro). La victimización indirecta comprende los anteriores delitos más la desaparición y el homicidio, lo que da un total de 17 delitos.

La opción de respuesta de la escala es dicotómica, con opciones “sí” y “no”. La victimización directa se puntúa de 0 a 15 y la indirecta, de 0 a 17.

Procedimiento

Una vez recibida la autorización por parte de los directivos de la Unidad Académica de Psicología de la Universidad Autónoma de Zacatecas, se solicitó la colaboración de los estudiantes para responder a la escala y se les explicó en qué consistiría su colaboración. En una hoja anterior a la escala, se incluyó el consentimiento informado, el cual debían firmar; de igual forma, se les comunicó acerca de la confidencialidad de la información proporcionada. Por lo tanto, en esta investigación se tuvo estricto apego al Código Ético del Psicólogo (Sociedad Mexicana de Psicología, 2010).

Análisis de datos

Se utilizó el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS, versión 15.0 para Windows). Se aplicó estadística descriptiva para las variables sociodemográficas (sexo, edad, estado civil, lugar de residencia y semestre que cursan en la licenciatura), así como para los dos tipos de victimización (directa e indirecta). Se utilizó la prueba paramétrica *t* de Student para grupos independientes a fin de comparar las medias entre hombres y mujeres obtenidas en la escala completa de victimización, así como de cada uno de sus ítems. Por último, se realizó el análisis de correlación entre los dos tipos de victimización de la escala, para lo cual se obtuvo el coeficiente de correlación de Pearson.

RESULTADOS

Respecto a los niveles de victimización en la muestra estudiada, se obtuvieron niveles bajos en la victimización directa ($M= 2.18$, $D.E.=2.12$). Una cuarta parte reportó no haber sido víctima de ningún delito, mientras que quienes reportan haber sufrido victimización directa, los delitos referidos fueron robo en vivienda (20.3 por ciento), tentativa de robo en vivienda (15.8 por ciento), robo de carro (12.4 por ciento) y robo de moto o bicicleta (10.7

por ciento). Ninguno de los participantes reportó los delitos siguientes: llamadas obscenas de desconocidos, muerte violenta de una persona cercana ni robo de objetos del carro.

En cuanto a la victimización indirecta, se encontraron niveles altos ($M=6.47$, $D.E.=4.10$) si se compara con la victimización directa. El 5.3 por ciento dijo no haber sufrido victimización indirecta, mientras que el resto de los participantes lo reportan afirmativamente en alguno de los 17 delitos señalados en esta dimensión. El delito con mayor porcentaje fue robos con violencia e intimidación (10.5 por ciento), siguiéndole vandalismo en el carro y agresión sexual, con 9.3 por ciento cada uno, tentativa de robo en vivienda (8.8 por ciento), robo de carro (8.4 por ciento), robos sin violencia (8.1 por ciento) y robo de moto o bicicleta (6 por ciento). Los delitos con porcentajes menores a 3 por ciento fueron: llamadas obscenas de desconocidos, muerte violenta de una persona cercana, robo de objetos del carro, desaparición y homicidio.

Al comparar mujeres y hombres respecto a la victimización directa e indirecta, en ambas dimensiones se observan diferencias significativas, siendo los hombres quienes presentan puntajes medios más altos que las mujeres (véase la tabla 1).

TABLA 1.
COMPARACIÓN DE MEDIAS ENTRE SEXOS EN VICTIMIZACIÓN

<i>Dimensión</i>	<i>Mujeres</i> (<i>n</i> =304)		<i>Hombres</i> (<i>n</i> =114)		gl	t	<i>P</i>
	M	DE	M	DE			
VD	1.95	2.10	2.78	2.05	406	-3.56	.000**
VI	6.14	3.95	7.35	4.37	411	-2.68	.008**

Nota: VD= Victimización directa; VI= Victimización indirecta.

* $p < .05$ y ** $p < .01$

TABLA 2.
DIFERENCIAS POR SEXO EN VICTIMIZACIÓN DIRECTA E INDIRECTA

		<i>Sexo</i>		X^2	p
		<i>Mujer</i> <i>F</i>	<i>Hombre</i> <i>F</i>		
Victimización directa					
Robo de moto o bicicleta	Sí	27	25	12.89	.000
	No	248	79		
Vandalismo en el carro	Sí	27	26	14.59	.000
	No	252	79		
Robos con violencia e intimidación	Sí	14	27	35.12	.000
	No	270	78		
Robo sin violencia	Sí	41	25	5.03	.025
	No	244	79		
Agresión física o amenazas	Sí	57	48	23.91	.000
	No	225	59		
Victimización indirecta					
Vandalismo en el carro	Sí	99	54	9.38	.009
	No	177	53		
Robos con violencia e intimidación	Sí	90	59	8.85	.015
	No	189	49		

(N=418)

Para comparar la victimización directa e indirecta, entre hombres y mujeres en cada uno de los ítems de ambas dimensiones, se utilizó un análisis de χ^2 , encontrándose algunas diferencias significativas en algunos de los

delitos. En el caso de la violencia directa, las mujeres han padecido robo de moto o bicicleta, vandalismo en el carro, robo sin violencia y agresión física o amenazas; en cambio, en los hombres son más frecuentes los robos con violencia e intimidación. Para la violencia indirecta, las mujeres son quienes presentan mayor frecuencia de vandalismo en el carro y robos con violencia e intimidación (véase la tabla 2). Por último, se observó, a través de un análisis de correlación de Pearson, una correlación positiva media entre la victimización directa y la indirecta ($r=.435$, $p=.000$).

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los hallazgos indican que la violencia indirecta presentó niveles más altos en la muestra total. Al realizar el análisis por género, son los hombres quienes presentan mayor victimización en ambas dimensiones; estos resultados coinciden con los hallados por Almanza, Gómez y Gurrola (2018); y en Chan, Morales, Ruiz y Vaca (2017); sin embargo, al examinar ítem por ítem, son las mujeres quienes presentan frecuencias más altas en victimización directa e indirecta en algunos delitos, probablemente debido a que en la muestra de estudio hay un mayor número de mujeres. La mayoría de delitos corresponden a atentados contra el patrimonio, tales como son robos y amenazas e intimidación, delitos que también han sido reportados por el INEGI (2018b), lo que indica que los jóvenes están expuestos a actos violentos, lo que pone en riesgo su integridad física y emocional, por lo que son parte de una población vulnerable. Una limitación de este estudio es respecto a la muestra, ya que sólo es de una carrera y una universidad, por lo que sería deseable aumentarla a otras carreras y universidades del estado de Zacatecas.

CONCLUSIÓN

En Zacatecas, los jóvenes varones son los más expuestos tanto a la violencia directa como a la indirecta, lo que implica una mayor vulnerabilidad social, dada la situación actual de violencia en que está inmerso el país; ser hombre, joven y universitario parecen ser factores de riesgo para ser victimizados, por lo que es necesario realizar acciones preventivas y de protección a nivel psicosocial.

REFERENCIAS

- ALMANZA-Avendaño, A. M., A. H. Gómez-San Luis y G. M. Gurrola-Peña (2018). “Victimización, resiliencia y salud mental de estudiantes de universidad en Tamaulipas, México”. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16 (1), pp. 345-360.
- CHAN-Gamboa, E., L. Morales-Quintero, J. Ruiz-Pérez y J. Vaca-Cortés (2017). “Factores sociodemográficos asociados a la victimización delictiva en estudiantes universitarios de tres ciudades mexicanas”. *Pensamiento Psicológico*, 15 (2), pp. 93-107.
- ECHEBURÚA, E., y P. Corral (2005). ¿Cómo evaluar las lesiones psíquicas y las secuelas emocionales en las víctimas de delitos violentos? *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, 5, pp. 57-73.
- GARCÍA, M. D., G. Lozano, J. Zavala y A. Moysén (2017). “Efectos psicológicos de la violencia comunitaria en jóvenes universitarios”, en R. J. Ibarra, E. Bueno, R. Ibarra, J. L. Hernández, *La humanidad frente a los desafíos del capitalismo decadente*. México: Unidad Académica de Ciencias Sociales, UAZ, pp. 3009-3018.
- GURROLA, G. M., P. Balcázar, O. A. Esparza, N. A. Rubalcava, M. A. Rivera, F. López, M. A. García y R. A. Samaniego (2014). “Relation of mental health and community violence in youths”. *European Scientific Journal*. Ed. especial, pp. 574-579.
- INSTITUTO Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2018a). *Encuesta nacional de ocupación y empleo. Tabulados*, disponible en <<http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/regulares/enoe/default.html?init=2>>.
- INSTITUTO Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2018b). *Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (ENVIPE) 2018*. Boletín de prensa núm. 425/18, 25 de septiembre.
- LOZANO, G., P. Balcázar, M. E. Vidaña y L. A. Orozco (2017). “Victimización en jóvenes fresnillenses y zacatecanos”. *Vertientes. Revista Especializada en Ciencias de la Salud*. Núm. especial, memoria en extenso, pp. 102-103.
- LOZANO, G., J. Zavala y M. D. García (2018). “Exposición a la violencia en hombres y mujeres fresnillenses”, en J. Cadena-Roa, M. Aguilar-Robledo y D.E. Vázquez Salguero (comps.), *Criminalidades, violencias, opresiones y seguridad pública*. vol. VIII de *Las ciencias sociales y la agenda nacional. Reflexiones y propuestas desde las Ciencias Sociales*. México: COMECOSO, pp. 649-663.
- MENDOZA, S., O. Márquez, R. Guadarrama y L. E. Ramos (2013). “Medición del Trastorno por Estrés Postraumático (TEPT) en universitarios mexicanos”. *Salud Mental*, 36 (6), pp. 493-503.
- ORGANIZACIÓN Panamericana de la Salud (2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington, DC: OPS.

- RICHTERS, J. E., y P. E. Martínez (1993). "The NIMH community violence project: I. Children as victims of and witnesses to violence". *Psychiatry*, 56, pp. 7-21.
- RIVEROS, A. (2018). "Los estudiantes universitarios: vulnerabilidad, atención e intervención en su desarrollo". *Revista Digital Universitaria*, 19 (1), pp. 1-11.
- RUIZ, J. (2007). "Cultura ciudadana, miedo al crimen y victimización: un análisis de sus interrelaciones desde la perspectiva del tejido social". *Acta Colombiana de Psicología*, 10 (1), pp. 65-74.
- SOCIEDAD Mexicana de Psicología (2010). *Código ético del psicólogo*. México: Trillas.
- URIBE, E., y J. Romero (2008). "Vulnerabilidad y victimización en el Estado mexicano". *Espiral*, 14 (42), pp. 75-95.
- VITE, M. D. (2014). "Reflexiones sobre la violencia y vulnerabilidad en México". *Espiral*, 21 (61), pp. 227-258.
- WORLD Health Organization Global Consultation on Violence and Health (1996). *Violence: a public health priority*. Ginebra: WHOGCVH.

Procesos coercitivos en el aprendizaje lectoescritor: el caso del español en Chiapas

Emma Hilda Ortega Rodríguez

INTRODUCCIÓN

Una política del lenguaje es el resultado de un complejo entramado sociocultural en donde las relaciones de poder intervienen en los procesos decisorios sobre la producción o ejecución de códigos lingüísticos en el interior de una comunidad de habla; en una política del lenguaje se expresan “clamores normativos sobre formas y usos legítimos e ilegítimos” (McCarty, 2011: 8); de esta manera, se gobierna el estatus y el uso de una determinada lengua.

En el campo de la investigación escolar, la planificación y política del lenguaje (PPL) es relativamente reciente y se ha desarrollado fuera del pragmatismo concerniente a resolver “problemas” lingüísticos de decolonización en contextos multilingües. Los planteamientos actuales de la PPL rompen con la lógica sostenida durante la segunda mitad del siglo XX, cuando las principales cuestiones radicaban en cuáles lenguas había que desarrollar (coloniales, indígenas o lenguas francas), para cuáles propósitos, en el marco de un proyecto de nación. No obstante, en algunos países de América Latina el paradigma de la homogenización sigue vigente.

En ese sentido, se ha afirmado que aprender español como segunda lengua (L2) es más adverso para los ciudadanos bilingües de México, de lo cual se sigue la conclusión —ya conocida— de que las lenguas nacionales representan un problema de regulación a nivel educativo. Aun con ello, y a modo de hipótesis, en este escrito se asume que la lectoescritura del español es un proceso veladamente coercitivo que impacta a toda la comunidad de habla nacional.

Para probar lo anterior, se muestran los resultados de un diagnóstico mixto, emprendido en un contexto universitario, cuyo objetivo fue recopilar testimonios en torno a las experiencias lectoescritoras con el idioma español, desde la educación básica (periodo de consolidación de una L1) hasta la educación superior (periodo de consolidación para una L2).

METODOLOGÍA

Durante 2016, y en el marco del proyecto *Textualidad y literacidad: la extensión de la tarea académica a un contexto informal de enseñanza de la lengua*,² se contactó a 200 alumnos de semestres terminales en Ciudad Universitaria (CU) de la UNACH, a fin de conocer sus valoraciones y experiencias respecto al aprendizaje lectoescritor del español. La técnica de elicitación fue mixta, constituida por un instrumento cuantitativo de 10 reactivos (encuesta) aplicado a 175 alumnos y un formato cualitativo de entrevista abierta (historia de vida) aplicado a 25 estudiantes.

En un primer momento, la encuesta se orientó a evaluar, en estudiantes monolingües y bilingües, el dominio de la oralidad en español, así como la corrección oral y escrita de éste en el contexto académico. El bilingüismo en lenguas nacionales se consideró relevante para tratar los tres puntos anteriores, por lo cual se registraron las preferencias hacia contextos y estilos de enseñanza alternativos para practicar una lengua diferente a la materna.

En una segunda etapa, se seleccionaron 25 alumnos autorreconocidos como bilingües para registrar, reflexivamente, su proceso de aprendizaje del español escrito.

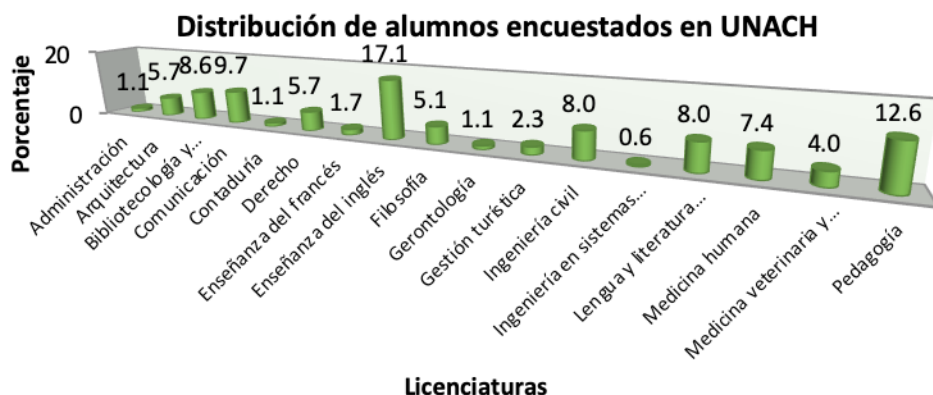
RESULTADOS

La distribución de alumnos encuestados en CU-UNICACH muestra que el sector más interesado en responder a los cuestionamientos del proyecto fue el de la Licenciatura en enseñanza del inglés, seguida por Pedagogía y Comunicación. En todas ellas, los procesos de aprendizaje lectoescritor se consi-

² Proyecto de estancia posdoctoral patrocinado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) de enero a diciembre de 2016 y apoyado por la línea *Estudios socioculturales del lenguaje*, de la Maestría en Estudios Culturales (MEC), perteneciente a la Facultad de Humanidades de la UNACH.

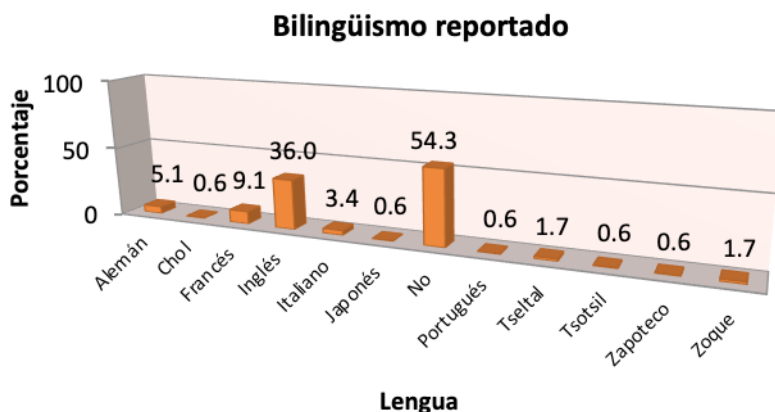
deran prioritarios para el desarrollo de habilidades comunicativas a nivel profesional.

GRÁFICA 1



Respecto a la incidencia de bilingüismo, 46 por ciento de los alumnos reportó hablar una lengua amerindia, de las cuales chol, tseltal, tsotsil y zoque se hablan en el estado de Chiapas, mientras que el zapoteco se ubica generalmente en Oaxaca; también declararon dominar una lengua extranjera, generalmente inglés:

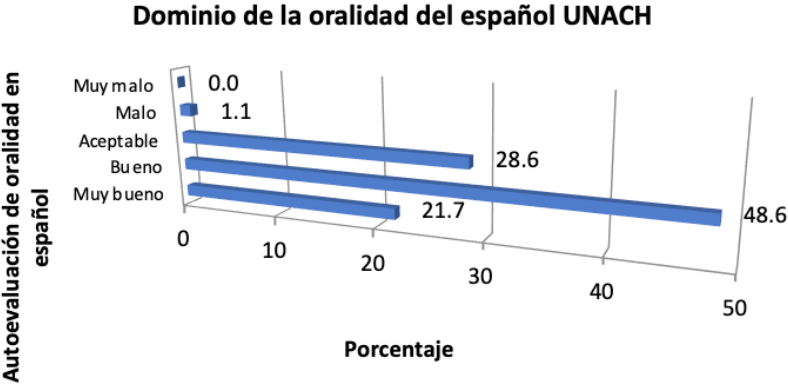
GRÁFICA 2



DOMINIO DE LA ORALIDAD EN ESPAÑOL

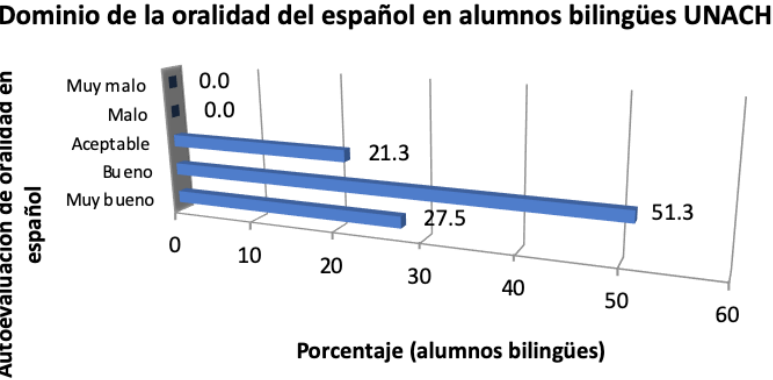
En el contexto académico universitario se muestran dos tendencias. La primera engloba a 100 por ciento de los encuestados, el cual declara una autoevaluación positiva de sus habilidades lingüísticas. En este caso, la gradación “aceptable” (28 por ciento) corresponde a un criterio de regularidad de uso; es decir, un estilo de oralidad no juzgado como incorrecto por la comunidad académica, mientras que el dominio “bueno” apunta a un estilo que les ha resultado exitoso.

GRÁFICA 3



La segunda tendencia corresponde a la autoevaluación de los estudiantes bilingües (46 por ciento), para quienes los resultados son muy similares:

GRÁFICA 4



En este caso, vale la pena considerar dos tipos de bilingüismo: nacional y extranjero, pues muestran distintas realidades de aprendizaje oral del español. Para el caso del nacional, el proceso siempre es complicado:

Yo aprendí a hablar Tzeltal in mi comunidad las conchas lo vi difícil aprender el español cuando fui a la prepa aprender a hablar bien el español en la universidad ya sabía dominar bien mi acento y vi una gran problemática que en clases se me dificultó porque no podía entender algunos conceptos [sic]³ (Víctor Manuel, Pedagogía, 22 años, tzeltal de Bachajón, comunicación personal).

En cuanto al extranjero, el camino se traza complejo por libre elección:

Aprendí a escribir y hablar español por que su cultura me gusta mucho y ahora tuve la oportunidad de obtener un intercambio que no dude en aceptar, aprenderlo fue bastante complicado, aun me cuesta un poco, lleve 4 años de curso para aprender un poco de la lengua, ahora que me encuentro en México me doy cuenta que falta mucho por aprender [sic] (R. Aline Dugés, Enseñanza del francés, 23 años, francés, comunicación personal).

CORRECCIÓN DE LA ESCRITURA EN ESPAÑOL

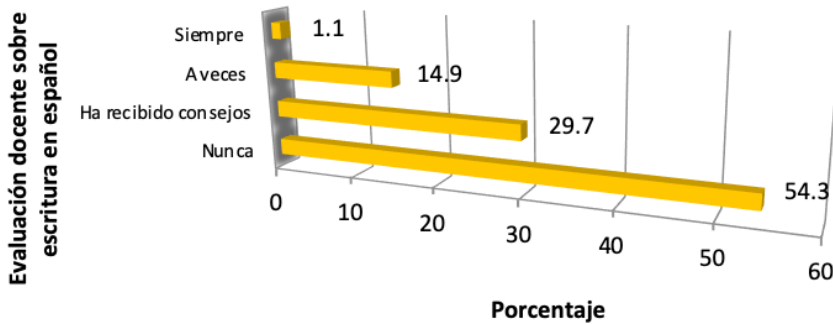
Se preguntó a los alumnos si habían sido corregidos regularmente por sus profesores durante su formación universitaria. Los resultados muestran dos tendencias: una para la población general, otra para el segmento bilingüe.

En cuanto al total, 46 por ciento reconoce haber sido corregido por su manera de escribir, aunque no con regularidad, recibiendo consejos la mayoría de las veces:

³ Los testimonios respetan el estilo de escritura original de los estudiantes entrevistados durante el estudio.

GRÁFICA 5

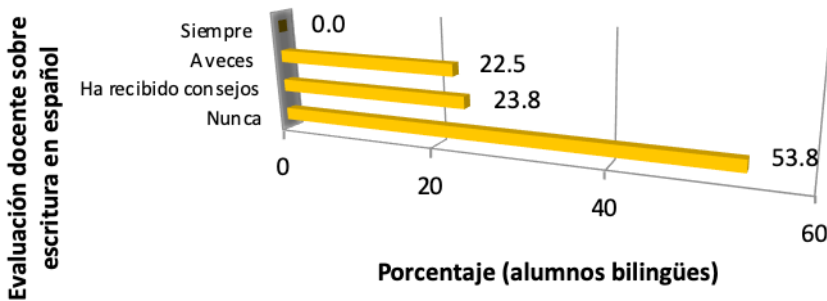
Corrección de escritura del español en contexto académico UNACH



Si se presta atención al segmento bilingüe de la muestra (46 por ciento), podrá notarse cómo 46 por ciento señala haber sido corregido con poca regularidad y, en la misma medida, haber recibido consejos para mejorar:

GRÁFICA 6

Corrección de escritura del español en contexto académico de alumnos bilingües UNACH



No obstante, las crónicas dan cuenta de experiencias violentas de corrección del español escrito fuera del aula:

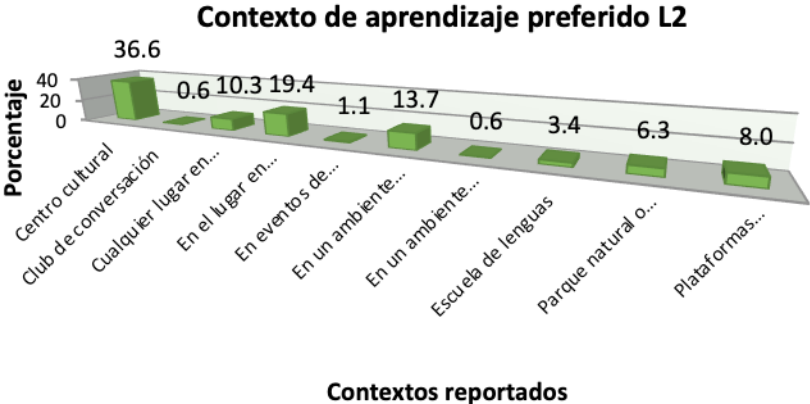
Aprendí a leer a los 5 años de edad. Mi primer maestro fue mi papá, el me enseñó a leer mediante el repaso de las vocales, el abecedario, y las sílabas. Pedagógicamente me enseñó de manera tradicional porque cada error

que tenía me daba un reglaso en la espalda quien a mi forma de pensar fue su mejor ayuda ya que no implemento otra cosa para enseñarme a leer, y pues por ese motivo al llegar a la escuela ya sabia leer aunque escribir no mucho, pero con las planas que nos dejaba el maestro aprendi rapido [sic] (G. Melquisedot Mendoza, Pedagogía, 21 años, tselal, comunicación personal).

CONTEXTO PREFERIDO DE APRENDIZAJE LINGÜÍSTICO

Existe predilección por vincular la enseñanza de un segundo idioma a su contexto de uso, es decir, a su realidad cultural más que a su escritura.

GRÁFICA 7



Lo anterior puede apreciarse en las experiencias de aprendizaje de bilingües nacionales:

Al principio en la escuela, se me hizo muy difícil ya que no entendía cuando el maestro escribía por que no entendía lo que estaba en el pizarrón; al escribir algún texto, yo confundía las palabras, cambia las letras o las omitía. Fue muy difícil para mi aprender el español porque sentía que mi lengua era menos importante, trataron mis maestros de imponerme algo que era ageno a mí [sic] (G. Vicente Santos, Pedagogía, 23 años, español-tselal, comunicación personal).

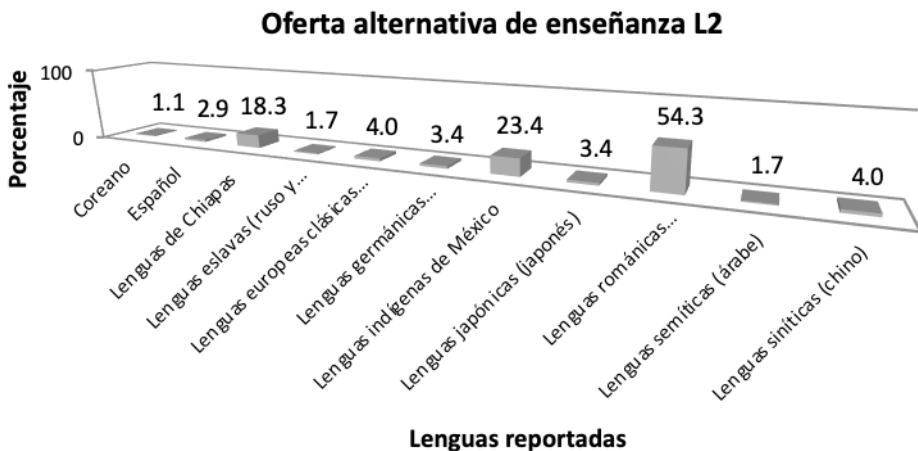
Así como de bilingües extranjeros:

Cuando llegué a México comencé a aprender el español por medio de la TV y en ella podía leer algunas informaciones y escuchar palabras, pasando poco tiempo fui comunicandome con pocos amigos que fui adquiriendo en la escuela y al escuchar o por señas y dibujos aprender a hablar el idioma, al aprender muchas cosas de forma verbal empecé a escribir [sic] (K. Patrick Ramos Abreu, Licenciatura en lenguas, 20 años, Portugués, comunicación personal).

HACIA UNA OFERTA ALTERNATIVA DE ENSEÑANZA

El interés por aprender una L2 deja en penúltimo lugar al español, situando en primera posición a las lenguas romances; en segunda, a las lenguas indígenas de México, y en tercera, a las lenguas de Chiapas.

GRÁFICA 8

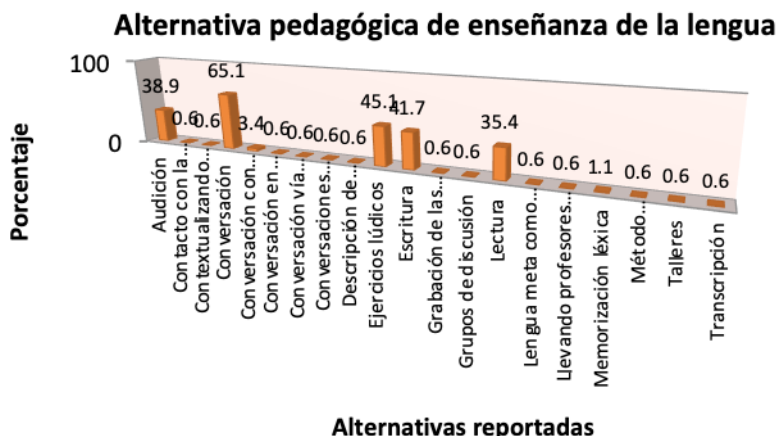


Los testimonios escritos refuerzan esta última preferencia:

Mi nombre es Arnulfo yo hablo la lengua zoque hombre de palabra y por eso me siento bien. Yo empece hablar la lengua cuando estaba pequeño y así voy creciendo también mi mamá tiene 4 meses que murio y también hablaba la lengua zoque. La lengua es muy bonito para aprende porque sirve donde quiera [sic] (A. Morales Valle, Pedagogía, 25 años, zoque, comunicación personal).

La metodología sugerida para aprender una L2 reclama una alternativa pedagógica basada, primeramente, en la práctica conversacional, seguida por ejercicios lúdicos y, finalmente, por la escritura. La audición y la lectura quedaron en las últimas posiciones.

GRÁFICA 9



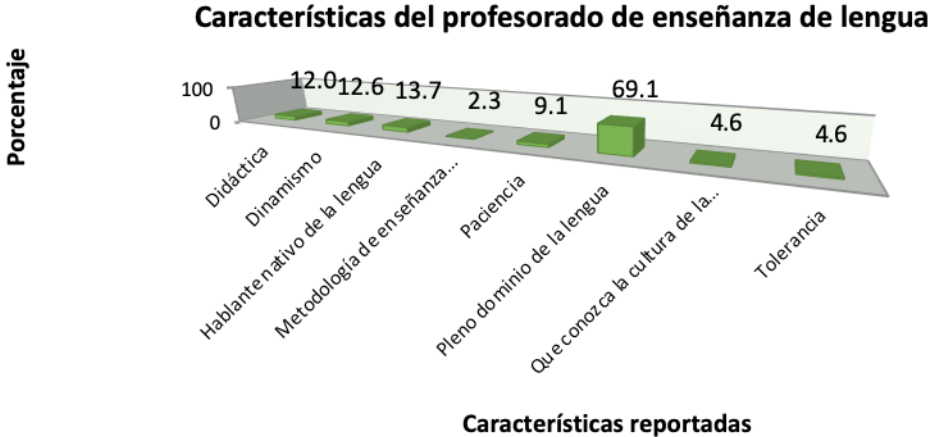
En este punto, los testimonios escritos son consistentes con la idea de un bilingüismo aditivo que armonice la adquisición de la lengua materna con el aprendizaje del español, fenómeno en donde las interacciones orales favorecen el acercamiento a la lectoescritura de ambas:

El proceso de escritura del español se me facilito porque en casa se hablaba normalmente ambas lenguas el español y el tzeltal [...] El aprendizaje del español se reforzó más en el momento de interactuar con los compañeros de clase inicie a adoptar nuevas palabras ya que mi repertorio no era tan amplio por lo que en casa no se me ofrecía esa posibilidad.

Las palabras que manejaba el docente y mis compañeros en los primeros años de mi vida escolar parecen vacíos sin significados para mí, hasta llegaban a ser raros, pero con el tiempo fui adoptando esas palabras en mi vocabulario ya plasmado en las tareas y trabajos escolares [*sic*] (J. César Hernández López, Pedagogía, 24 años, tzeltal, comunicación personal).

Para lograr un bilingüismo armónico, los alumnos sugieren que la figura docente se nutra de un pleno dominio de la lengua, que sea un hablante nativo con dinamismo, sabedor de métodos didácticos y paciente.

GRÁFICA 10



ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Integrando las tendencias, puede afirmarse que la población encuestada considera poseer un “buen” dominio del español oral, pese al bilingüismo de casi 50 por ciento. Con respecto al desempeño escrito, la mayoría declara no haber sido objeto de corrección por parte de sus profesores, aunque reconocen haber recibido consejos, lo cual podría delinear un panorama alentador de proficiencia escrita o, en su defecto, un escenario de recurrente desatención en el aula.

Sumado a ello, las opiniones sobre la oferta académico-lingüística apuntan hacia un fenómeno interesante, y es que los estudiantes consideran de suma relevancia aprender una L2 en centros culturales u otros escenarios de uso distintos al aula, de lo cual se sigue que el aprendizaje lingüístico exige un correlato vivencial en donde el español normativo, para la mayoría, no tiene cabida al implicar un bilingüismo sustractivo; por el contrario, el interés por conocer las lenguas indígenas nacionales y regionales fue mayor. Dicha preferencia refleja un proceso gradual de sensibilización, en donde las actitudes colectivas características de un Estado etnocéntrico, como la nega-

ción, defensa y minimización de lo diverso, están cediendo lugar a aquellas cualidades que se exigen cada vez más por los Estados cosmopolitas o etno-rrrelativos, a saber: aceptación, adaptación y posible integración de lo diverso en una sociedad pluralista (Bennett, 1993).

En este sentido, la oralidad se concibe como un potente vehículo interpersonal, lo cual explica que la escritura y la lectura representen habilidades comunicativas poco funcionales para los estudiantes. Esto se suma al hecho de que la figura docente se percibe poco capacitada si no domina la lengua al nivel de un hablante nativo, o si no fomenta un aprendizaje dinámico; la paciencia sugerida es prueba de una inconforme experiencia de aprendizaje.

CONCLUSIONES

La convivencia social armónica en espacios de diversidad cultural ha sido tema de numerosas propuestas que discuten el concepto de *interculturalidad* en tanto competencia que involucre “habilidades y características cognitivas, afectivas y conductuales que favorezcan las interacciones apropiadas en una variedad de contextos culturales” (Bennett, 2011: 3). Vista así, la interculturalidad implica un ejercicio permanente de interacción asertiva en los distintos ámbitos sociales y, sobre todo, exige una reflexión constante sobre la otredad.

Breve ha sido la historia del gobierno mexicano en cuanto a sus intenciones reivindicatorias hacia la ciudadanía no hispanohablante y, en ese sinuoso camino, la noción de desarrollo ha sido marcadamente excluyente. Incluso hoy prevalece cierto sentido de inserción en las políticas públicas mexicanas, pues aún no se transita por completo de un indigenismo posrevolucionario y castellanizante a una *interculturalidad convergente* que “recupere visiones sobre el reconocimiento a la identidad en tanto actores sociales e históricos, por un lado, y como actores políticos dotados de derechos fundamentales y universales, por otro” (Ortega, 2015: 134).

Las experiencias de aprendizaje lectoescritor del español como lengua materna (L1) —proceso que se asume consumado en la educación básica— no deben asumirse como prácticas armónicas para los estudiantes hispanoparlantes, pues también este sector manifiesta un deficiente dominio de la lengua ante la exigencia de una política de *corpus* tendiente a crear una imagen lingüística de prestigio (Baldauf, 2006). Eso reflejan los resultados de la prueba PISA (*Programme for International Student Assessment*) de la Organización

para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), pues, si bien el ámbito escolarizado no es el único responsable, es preocupante el bajo desempeño mostrado por México desde la primera aplicación de 2000, luego en la cuarta de 2009 en cuanto a competencia lectora (Márquez, 2017) y, por si fuera poco, en la más reciente de 2015,⁴ donde se mostró que “en una escala donde la media es 500, los alumnos mexicanos no aprobaron en ninguna de las áreas de ciencias, lectura o matemáticas” (Román, 2018: 41).

Aunque la ética intercultural diseñada por SEP-CGEIB (2014: 11) se proyecte como una alternativa pedagógica a la homogenización lingüística y a la desigualdad social, dicha perspectiva no atañe solamente al sector indígena de un Estado, sino al grueso de su ciudadanía:

Entre los factores más importantes para la poca inserción de estudiantes de origen indígena en este nivel de estudios se identifican las dificultades de comunicación que se imponen a partir del uso del español como lengua de instrucción y la ausencia de referencias conceptuales a su cultura y a las prácticas de sus comunidades. Estos elementos, asociados a una educación de menor calidad en sus lugares de origen, se suman a importantes carencias para su desarrollo socio-educativo, debidas a la precariedad de su economía y a la marginación.

Los resultados de este estudio muestran que también para los estudiantes hispanohablantes resulta complejo aprender una norma lingüística alejada del uso cotidiano y que, además, proviene de un proceso de imposición colonial. Podría afirmarse que la poca inserción y éxito de estudiantes bilingües a nivel superior se debe, además de factores económicos, a dificultades comunicativas derivadas del uso impuesto del español como lengua de instrucción y a la nula vinculación conceptual entre saberes comunitarios y contenidos curriculares.

Es momento, entonces, de considerar que el inadecuado seguimiento de la norma hispánica contribuye a consolidar fronteras comunicativas que interfieren en el desarrollo escolar.

REFERENCIAS

BALDAUF, R. (2006). “Planificación y política del lenguaje: tendencias recientes, direcciones futuras”, en R. Terborg y L. García (eds.). *Los retos de la planificación*

⁴Sobre la prueba PISA aplicada en 2018 aún no se cuenta con resultados.

- del lenguaje en el siglo XXI*. México: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras-UNAM, pp. 77-89.
- BENNETT, J. (2011). “Developing intercultural competence for international education faculty and staff”, en *AIEA-Leaders in international Higher Education*. Conferencia llevada a cabo en el Congreso de la Association of International Education Administrators, San Francisco, CA, disponible en <http://www.intercultural.org/documents/competence_handouts.pdf>.
- BENNETT, M. (2011). “Towards ethno relativism: A developmental model of intercultural sensitivity”, en M. Paige (ed.), *Education for the intercultural experience*. Yarmount: Intercultural Press, pp. 21-71.
- MÁRQUEZ Jiménez, A. (2017). “A 15 años de PISA: resultados y polémicas”. *Perfiles educativos*, 39 (156), pp. 3-15, disponible en <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200003&lng=es&tlng=es>.
- MCCARTY, T. L. (ed.) (2011). *Ethnography and language policy*. Nueva York: Routledge.
- ORTEGA, E. (2015). “Hacia una educación intercultural convergente: reflexiones sociolingüísticas de hablantes de lenguas nacionales en México”. *Devenir. Revista de estudios culturales y regionales*, 28, pp. 107-138.
- ROMÁN, J. A. (2018). “El país, con los niveles educativos más bajos desde 2003”. *La Jornada*, 1 de octubre, p. 41.
- SEP-CGEIB (2014). *Programa especial de educación intercultural 2014-2018*. México: *Diario Oficial de la Federación* (DOF), disponible en <http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5342484&fecha=28/04/2014>.

Rutinas emocionales en familias de infantes víctimas de acoso: Estudio de caso en escuela de zona de riesgo

Citlali Hernández Sánchez
Karina Yanet Morales Martínez
Rubén García Cruz
Claudia M. González Fragoso
Norma Angélica Ortega Andrade

INTRODUCCIÓN

En investigaciones recientes realizadas en América Latina, se afirma, con datos epidemiológicos, un incremento en la población escolarizada víctima de *bullying* en sus diversas manifestaciones. Los principales hallazgos de dicha revisión fue la existencia de 51 estudios que indican una mayor prevalencia de este fenómeno sobre otros, con alta significancia en varones. Enfatizan la necesidad de profundizar en el tema y de implementar programas de prevención e intervención en las etapas de infancia, adolescencia y juventud (Garaigordobil, Mollo-Torrico, y Larrain, 2019). De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), México ocupa el primer lugar internacional de casos de acoso escolar en educación básica, lo que afecta a 18'781,875 alumnos de primaria y secundaria de escuelas públicas y privadas (*Milenio*, 2018).

El acoso escolar es definido como una conducta dañina e intencional, realizada de forma repetida por una o más personas, y dirigida hacia una víctima a la que le resulta difícil defenderse (Olweus, 1993). Este fenómeno en ámbitos escolarizados tiene impacto negativo grave en las víctimas, quienes manifiestan mayores sentimientos de soledad, depresión y ansiedad, lo que repercute en baja autoestima (Jesús, 2011).

Las investigaciones realizadas por Puértolas y Montiel (2017) reconocen que el perfil psicológico en menores implicados en situaciones de *bullying* está asociado al desequilibrio de poder, la indefensión de la víctima, la conducta hostil del agresor y la reiteración de la conducta. Estos aspectos se vinculan

estrechamente con debilidad física, psicológica y déficits sociales, como son impopularidad, escasez de relaciones sociales e incapacidad en la resolución de conflictos, condiciones que los pone en desventaja con los agresores. Por otro lado, confirman estos estudios que la inseguridad, el miedo y la auto-percepción negativa están asociados a carencias emocionales que provienen del contexto familiar y que repercuten en los ámbitos escolarizados, desde problemas de rendimiento escolar hasta comportamientos suicidas y autolesivos, problemas de sueño, depresión, ansiedad y sentimiento de inseguridad, entre otros.

Los infantes víctimas de intimidación pertenecen a familias con cierta disfuncionalidad; por lo tanto, no deben analizarse como un ente aislado, sino como parte de un conjunto en el que se ven inmersos factores tanto individuales como parentales y académicos (Cerezo, Ruiz Sánchez y Arense, 2018). Múltiples son los factores familiares implicados en este fenómeno: conflictos intraparentales, violencia entre padres, rupturas parentales, maltrato, padres distantes y poco cálidos, castigos físicos e inconscientes, victimización entre hermanos, padres con bajo nivel escolar y proveniente de familias acosadoras (Arroyave, 2012).

Si tomamos como base el modelo ecológico, existen instancias que impactan de manera directa la presencia de acoso escolar; entre ellas se encuentran la familia, la escuela y el grupo de iguales. Las familias se convierten entonces en el primer espacio de crianza donde los cambios que generan tensión se encuentran directamente relacionados con problemas de comportamiento de los infantes en el ámbito escolar; por lo que un adecuado clima familiar inhibe el que los actos de violencia se presenten, puesto que la familia es el eje que conduce modelos de conducta y convivencia, en los cuales los niños aprenden el grado de tolerancia a la agresión que es adecuado (Ovejero, 2014).

Esta funcionalidad debe de ser vista como un estado variable y modificable en el tiempo, donde no sólo se incluye la infancia temprana; dicho de otro modo, es un estado emocionalmente equilibrado de la familia. Sin embargo, en el caso de las familias funcionales, se ha demostrado que son capaces de crear un entorno de bienestar emocional que facilita el desarrollo de sus miembros, con un bajo grado de discrepancia y responsable a las necesidades de cada integrante. Por lo tanto, no sufren crisis ni trastornos psicológicos graves; por ello, la funcionalidad se asocia al sistema familiar en cuanto a los niveles de cohesión, flexibilidad, comunicación, estrés, conflictos emocionales y vínculos (Fuentes y Merino, 2016).

Las rutinas emocionales como vínculos positivos generados dentro de la familia permiten que exista funcionalidad, favorecen el crecimiento individual, familiar y social, puesto que se considera como un sistema abierto compuesto por subsistemas, vistos éstos como los integrantes, quienes se encargarán de desempeñar funciones, roles y tareas claras que les permite un ajuste al medio extrafamiliar. Las rutinas y sus rituales en la familia han sido tema de interés para comprender la conducta de los infantes escolarizados, sobre todo en esta época en la que existe una gran diversidad de tipos de familias.

Perdura una gran preocupación para entender la asociación entre rutinas y rituales adecuados que provienen de historias y tradiciones familiares, así como crear ideas innovadoras para atender las problemáticas emocionales de los infantes. Se ha comprobado que habituar a los niños y niñas en ciertas rutinas, sobre todo las de tipo emocional, favorece el desarrollo individual y el crecimiento personal. Los estudiosos de las rutinas emocionales en la familia consideran que profundizar en las relaciones diádicas puede contribuir a entender el comportamiento de los infantes en otros contextos como la escuela; por otra parte, consideran que indagar acerca de las relaciones maritales aportará aún más conocimientos sobre el comportamiento de los hijos en ámbitos escolares. Las ormas en que se solucionan los conflictos de pareja en el ámbito del hogar influyen en cómo los niños regulan su propio afecto y, bajo ciertas condiciones, los problemas de conductas (Fiese, 2006).

En estudios realizados por Muñiz, Silver y Stein (2014) que tenían como propósito la intervención en niños de primera infancia con rutinas familiares y su efecto sobre la salud socio-emocional, encontraron que por cada rutina familiar adicional en la que el niño participa hay mayor probabilidad de presentar mayor salud socio-emocional. Las rutinas empleadas fueron: canto, juego, cuento de historias. Afirman que promover las rutinas familiares (dentro de ellas las emocionales), que van desde saludos, abrazos, besos y juegos sistematizados y estructurados habitualmente, contribuyen a un incremento del bienestar antes de ingresar a la vida escolar.

METODOLOGÍA

La investigación fue realizada desde una metodología mixta, basada en un estudio de caso con enfoque de etnografía educativa. Se dividió en dos fases, la primera de tipo exploratoria-descriptiva, cuyo objetivo fue describir el fenómeno de acoso-victimización a través del ERAVE, en infantes escolari-

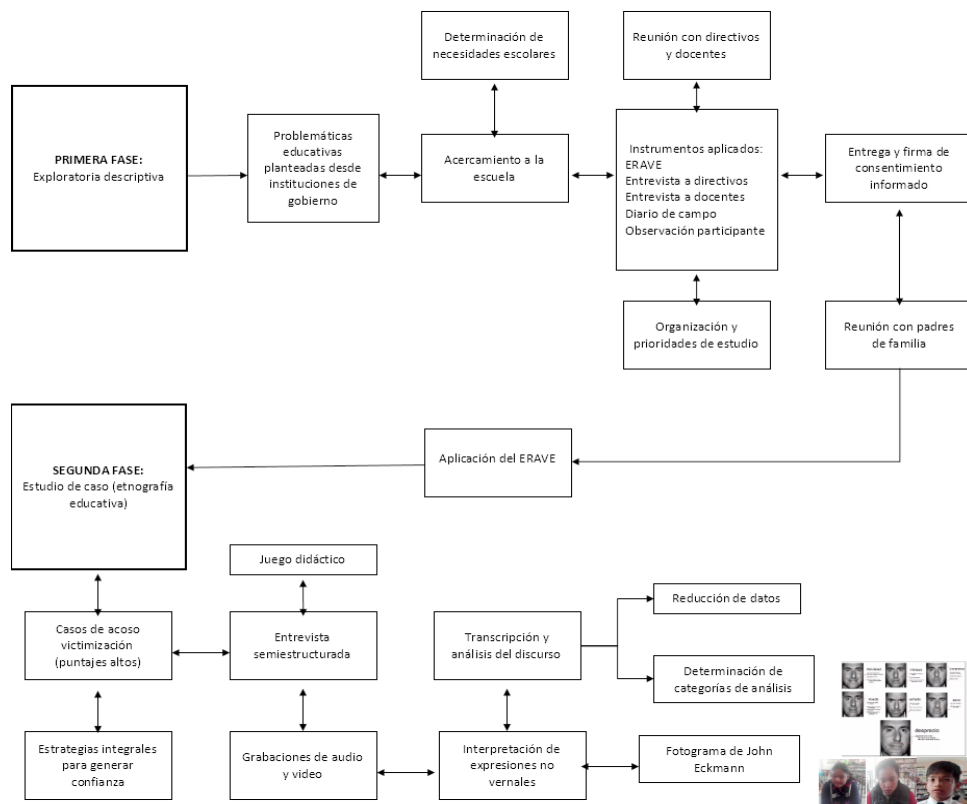
zados en zona de riesgo en la primaria “Margarita Maza de Juárez” de la comunidad “El Durazno”, de San Agustín Tlaxiaca, Hidalgo, México. La muestra estuvo conformada por 38 alumnos de 5° y 6° grados, a los cuales se les aplicó de forma grupal la Escala de Reynolds de Acoso Victimización para Escolares [ERAVE] (Reynolds, 2017).

Este instrumento se encuentra dividido en tres subescalas: 1. Escala de Acoso- Victimización (EAV), cuyo objetivo es medir el comportamiento de intimidación y acoso entre iguales en o cerca de las escuelas; 2. Escala de Angustia Acoso-Victimización (EAAV) que evalúa dimensiones de la angustia psicológica específica de los estudiantes acosados; 3. Escala de Ansiedad por Violencia Escolar (EAVE), que evalúa la ansiedad del estudiante respecto de las escuelas como entornos peligrosos o amenazantes. La escala completa se califica con base en una puntuación que va del nunca (cero puntos) hasta cinco o más veces (tres puntos), y que en los puntajes de gravedad clínica va desde normal hasta grave.

Lo anterior se llevó a cabo después del planteamiento de la problemática educativa propuesta desde una institución de gobierno; posteriormente, se realizó un acercamiento a la escuela para determinar las necesidades escolares y organizar prioridades: reunión con directivos, docentes y padres, siguiendo un protocolo ético.

El objetivo de la segunda fase fue analizar los discursos obtenidos mediante la entrevista semiestructurada en escolares de puntajes altos en victimización (a través del ERAVE) con el propósito de analizar desde la perspectiva cualitativa con enfoque etnográfico la expresión y sistematicidad de las rutinas emocionales en la familia de los tres casos seleccionados; las mismas fueron grabadas en audio y video para luego ser transcritas y analizadas. El último paso de la segunda fase pretende interpretar expresiones no verbales bajo el fotograma de Eckmann. La metodología descrita anteriormente se detalla en la figura 1.

FIGURA 1.
ESQUEMA GENERAL DE INVESTIGACIÓN.



RESULTADOS

Fase uno

En la Escala de Acoso, 84.21 por ciento de los alumnos presentaron niveles normales de acoso; 7.84 por ciento, niveles clínicamente significativos; 2.63 por ciento, moderadamente grave, y 5.26 por ciento, clínicamente grave.

TABLA 1. ESCALA DE ACOSO

<i>Puntajes de gravedad clínica</i>	<i>Núm. de infantes</i>	<i>Porcentaje</i>
Normal	32	84.21
Clínicamente significativo	3	7.89
Moderadamente grave	1	2.63
Grave	2	5.26
Total	38	

En la Escala de Victimización, 73.68 por ciento de los alumnos presentaron niveles normales de victimización; 5.26 por ciento, niveles clínicamente significativos; 7.89 por ciento, moderadamente grave, y 13.16 por ciento, grave.

TABLA 2. ESCALA DE VICTIMIZACIÓN

<i>Puntajes de gravedad clínica</i>	<i>Núm. de infantes</i>	<i>Porcentaje</i>
Normal	28	73.68
Clínicamente significativo	2	5.26
Moderadamente grave	3	7.89
Grave	5	13.16
Total	38	

En la Escala de Angustia Internalizada, 76.32 por ciento presenta niveles normales; 7.89 por ciento, niveles clínicamente significativos, moderadamente grave y grave.

TABLA 3. ESCALA DE ANGUSTIA INTERNALIZADA

<i>Puntajes de gravedad clínica</i>	<i>Núm. de infantes</i>	<i>Porcentaje</i>
Normal	29	76.32
Clínicamente significativo	3	7.89
Moderadamente grave	3	7.89
Grave	3	7.89
Total	38	

En la Escala de Angustia Externalizada, 78.95 por ciento de los alumnos presentaron niveles normales; 13.16 por ciento, niveles clínicamente significativo; 2.63 por ciento, moderadamente grave, y 5.26 por ciento, clínicamente grave.

TABLA 4. ESCALA DE ANGUSTIA EXTERNALIZADA

<i>Puntajes de gravedad clínica</i>	<i>Núm. de infantes</i>	<i>Porcentaje</i>
Normal	30	78.95
Clínicamente significativo	5	13.16
Moderadamente grave	1	2.63
Grave	2	5.26
Total	38	

Para la Escala de Angustia Total, 63.16 por ciento de los estudiantes presentaron niveles normales; 18.42 por ciento, clínicamente significativo; 7.89 por ciento, moderadamente grave, y 10.53 por ciento, clínicamente grave.

TABLA 5. ESCALA ANGUSTIA TOTAL

<i>Puntajes de gravedad clínica</i>	<i>Núm. de infantes</i>	<i>Porcentaje</i>
Normal	24	63.16
Clínicamente significativa	7	18.42
Moderadamente grave	3	7.89
Grave	4	10.53
Total	38	

En la Escala de Ansiedad por Violencia Escolar, 65.79 por ciento presentaron niveles normales; 5.26, clínicamente significativo; 2.63 por ciento, moderadamente grave, y 26.32 por ciento, clínicamente grave.

TABLA 6. ESCALA ANSIEDAD POR VIOLENCIA ESCOLAR

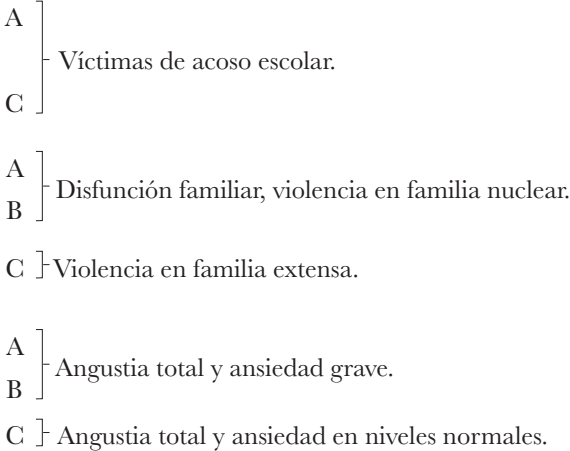
<i>Puntajes de gravedad clínica</i>	<i>Núm. de infantes</i>	<i>Porcentaje</i>
Normal	25	65.79
Clínicamente significativo	2	5.26
Moderadamente grave	1	2.63
Grave	10	26.32
Total	38	

Fase dos

En la entrevista semiestructurada se obtuvieron las siguientes categorías: reconocimiento de emociones, ausencia de los padres, disfuncionalidad familiar, violencia en la familia nuclear y extensa, sueños y deseos afectivos, roles, baja calidad en las rutinas emocionales (en la familia y en la escuela).

Los tres infantes representados como A, B y C tienen en común ser víctimas de acoso escolar, al igual que la categoría de violencia en la familia extensa. Los infantes A y B tienen en común la categoría de disfunción familiar y violencia en la familia nuclear, dando como resultado en el ERAVE angustia total y ansiedad clínicamente grave. El infante C presenta niveles de angustia total y ansiedad clínicamente normales.

Para una mayor comprensión se explica con los siguientes esquemas:



ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los casos estudiados confirman que el abandono afectivo de familias disfuncionales repercute en la regulación emocional y, por ende, en la salud mental positiva y en el bienestar. Esto se constata en el discurso siguiente: “en algunas partes me siento triste porque no está aquí [...], él es el que debería estar aquí, no mi padrastro, él es el que me debería ver crecer y festejarme mis cumpleaños [...], la última vez sí lo vi y pues él ya tiene una familia con otra señora y tiene dos hijas” (A.P, 9 años, 4º grado).

Las características económicas y socioculturales de la familia inducen al incremento de la violencia familiar y escolar:

Pues él desarma piezas así como el cobre, y el aluminio y todo eso y lo lleva a vender, y así le llegan muchas cosas [...], trabaja igual que mi papá, los dos se van a trabajar [...], en algunos días no llegan y en otro sí, llegan a las 2 o a las

10 o a las 11 de la noche [...]. Me siento triste, porque pues no hay nadie, y me gustaría que estuviera mi mamá y mi hermano (A.P, 9 años, 4° grado).

Asimismo, se presenta disfuncionalidad familiar, la cual genera ciertas conductas antisociales: “me llevo mal con mi papá, es que a mi prima le dice bonita y a mí me dice cosas malas ‘Ay, ahí viene la mugrosa’ [...]; mi prima es como su hija y nada más le compra lo que sea a ella y a mí no” (D.H, 10 años, 4° grado).

La discontinuidad educativa (afectiva y cognitiva) entre la escuela y la familia incrementa el riesgo de acoso y victimización: “Nosotros nos enteramos por los niños de muchas cosas, pero si los papás no quieren no podemos hacer nada” (B.M, maestra de 2° grado).

CONCLUSIONES

Las rutinas emocionales favorecen la funcionalidad familiar y, por otra parte, disminuyen el riesgo de estar inmerso en el fenómeno de acoso-victimización en espacios escolares. Asimismo, a mayor calidad de vínculos y rutinas emocionales sistematizadas en la familia es menor el nivel de angustia total y ansiedad, y éstas influyen en el nivel de resiliencia y en la salud mental positiva. Es importante destacar que las características económicas y socioculturales de la familia inducen al incremento de la violencia familiar y escolar.

REFERENCIAS

- ARROYAVE, P. (2012). “Factores de vulnerabilidad y riesgo asociados al *bullying*”. *CES Psicología*, 5 (1), pp. 118-125.
- CEREZO, F., C. Ruiz, C Sánchez y J. Areense (2018). “Dimensions of parenting styles, social climate, and bullying victims in primary and secondary education”. *Psicothema*, 30 (1), pp. 59-65.
- FIGESE, B. H. (2006). *Family routines and rituals*. Yale: University Press.
- FUENTES, A., y J. Merino (2016). “Validación de un instrumento de Funcionalidad Familiar”. *Ajayu. Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología de la Universidad Católica Boliviana “San Pablo”*, 14 (12), pp. 247-183.

- GARAIGORDOBIL, M., J. P. Mollo-Torrice y E. Larrain (2019). "Prevalencia de *bullying* y *cyberbullying* en Latinoamérica: una revisión". *Revista Iberoamericana de Psicología*, 11 (3), pp. 1-18.
- JESÚS Cava, M. (2011). "Familia, profesorado e iguales: claves para el apoyo a las víctimas de acoso escolar". *Psychosocial Intervention*, 20 (2), pp. 183-192.
- MILENIO, Redacción (14 de agosto de 2018). "'Bullying', el terror escolar en México". *Milenio*, 14 de agosto, disponible en Recuperado de: <<https://www.milenio.com/ciencia-y-salud/bullying-el-terror-escolar-en-mexico>>.
- MUÑIZ, E. I., E. J. Silver y R. E. Stein (2014). "Family routines and social-emotional school readiness among preschool-age children". *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 35 (2), pp. 93-99.
- OLWEUS, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell (*Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata, 1998).
- OVEJERO, A. (2014). "Actores psicosociales y acoso escolar en el ámbito familiar". *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 5 (1), pp. 351-353
- PUERTOLAS, A., e I. Montiel (2017). "Bullying en la educación secundaria: una revisión sobre las características de las víctimas y las víctimas-acosadores y las consecuencias de su victimización". *Revista de Victimología/Journal of Victimology*, 5, pp. 85-128.
- REYNOLDS, W. (2017). *Escala Reynolds de Acoso Victimización para escolares*, México: Manual Moderno.

Programa de intervención psicopedagógica para atender las dificultades de conducta en preescolar y favorecer la socialización

María Dolores Aldaba Andrade

Sonia Villagrán Rueda

Mónica Rodríguez Ortiz

David Jasso Velázquez

INTRODUCCIÓN

La época de los tres a los seis años de edad es muy importante en el desarrollo psicosocial de los niños; el desarrollo emocional y la percepción que tengan de sí mismos tienen sus bases en las experiencias de estos años (Papila, Wendkos y Duskin, 2004). En esta etapa desarrollan la capacidad para comprender y regular sus propios sentimientos y emociones, elementos que resultan indispensables para relacionarse y convivir con pares y en los diferentes grupos con los que interactúan, por lo que la autorregulación emocional ayuda a los niños a guiar su comportamiento y a facilitar las relaciones interpersonales.

La escuela y la familia, entre otros ámbitos, por ejemplo, la cultura, juegan un papel crucial en la maduración y crecimiento de los niños preescolares; inciden directamente en el desarrollo físico, intelectual y social, ya que “el grado en que los padres o la familia se involucran en la educación, en el apoyo social, emocional y académico tiene una gran importancia en el desarrollo” (Tirado *et al.*, 2010: 140), razón por la cual es necesario establecer un clima de comunicación y diálogo constante entre ambas instituciones (escuela y familia) con la finalidad de coadyuvar en la educación de los niños.

Sin embargo, hoy en día se hacen presentes, cada vez más, ciertas dificultades de conducta en las aulas de preescolar; algunos niños tienden a desafiar la autoridad con más frecuencia, a romper reglas y a omitir normas y patrones de comportamiento establecidos por una institución educativa. En este sentido, la intervención del psicólogo educativo a través de programas de apoyo a la niñez temprana adquiere suma relevancia en estos contextos.

De acuerdo con Tirado *et al.* (2010: 141): “El psicólogo educativo tiene una participación importante en el apoyo al desarrollo armonioso de los niños de esta edad [...] no sólo en la práctica privada de su consultorio, en donde orienta a las familias, padres y niños acerca de los factores que propician un ambiente adecuado, sino también como el encargado de diseñar programas de mucho mayor cobertura”.

La certera intervención del psicólogo educativo a través de programas de apoyo asistenciales, así como preventivos, complementa la educación de los niños en todos los niveles; sobre todo en países con población numerosa en pobreza y pobreza extrema como México, los niños tienen pocas posibilidades de desarrollar todas sus capacidades. Para ello resulta conveniente la creación de programas que mejoren su calidad de vida, así como la de sus familias.

METODOLOGÍA

La investigación se llevó a cabo mediante un procedimiento de investigación cualitativa, el cual, según Mejía (2007: 278), consiste en un “procedimiento metodológico que utiliza palabras, textos, discursos, dibujos, gráficos e imágenes”.

Participantes

Esta investigación se realizó con 14 alumnos de 3° de preescolar (7 niñas y 7 niños), de entre 4 y 5 años de edad.

Procedimiento

Se siguieron dos fases principales durante el proceso de investigación; la primera es el diagnóstico psicopedagógico, de la cual se deriva la definición del objeto de estudio; la segunda es la fase de intervención, que tiene como referente los resultados encontrados en el diagnóstico. El diagnóstico psicopedagógico “es el núcleo del programa de intervención; ayuda a identificar la problemática que presentan los alumnos” (Mata, Martínez, González y Aldaba, 2013: 99). El programa, a su vez, se realiza bajo un esquema de trabajo muy específico; ambas fases se detallan a continuación:

a) Fase de diagnóstico psicopedagógico. Al presentarse un motivo de evaluación de “Dificultades de conducta y socialización entre algunos integrantes del grupo”, se opta por implementar una guía de observación (en diferentes momentos), una lista de cotejo, entrevista a padres de familia y el sociograma. Se siguió el procedimiento básico del diagnóstico psicopedagógico que se trabaja en el área de la psicología educativa. Un psicólogo, cuando inicia una intervención, tiene que realizar una exploración y reconocimiento de la situación, del sujeto o sujetos, grupos e instituciones que son objeto de intervención. Diseña y aplica un dispositivo de diagnóstico integrado por un conjunto de instrumentos de investigación, como son las guías de observación, entrevistas, cuestionarios, pruebas psicológicas, entre otros (Mata, Martínez, González y Aldaba, 2013).

Lo anterior permite problematizar, definir la pregunta de investigación y los objetivos. En este sentido, se encontró que algunos alumnos se comportan de manera inapropiada; entre ellos se encuentran específicamente tres alumnos que mostraron conductas como: no seguir instrucciones, gritar impulsivamente, tener actitudes negativas, dificultades para centrar la atención, se enfadan rápidamente, hacen berrinches, utilizan palabras de videojuegos, desafían con la mirada y con gestos corporales, no logran socializar de manera positiva con los compañeros de grupo; como respuesta a esto, el resto de los compañeros prefieren alejarse de ellos. Esta descripción llama la atención por tratarse de niños de preescolar, con una edad de entre 4 y 5 años.

Con la finalidad de *delimitar la problemática*, se plantea la idea de que las dificultades de conducta influyen de forma desfavorable en las relaciones de socialización de los pequeños de preescolar, por lo que es necesario llevar a cabo un programa de intervención que incida en mejorar el comportamiento de los tres niños en cuestión y así favorecer las relaciones interpersonales en el aula. Por lo tanto, la *pregunta de investigación* es: ¿cuáles técnicas de intervención en el aula resultan adecuadas para atender las dificultades de conducta y así mejorar la socialización en niños de tercero de preescolar?; de esta manera, el *objetivo general* de la investigación es identificar y aplicar las técnicas más convenientes con la finalidad de disminuir las dificultades de conducta y así favorecer la socialización en los niños de tercero de preescolar; para ello fue necesario, a manera de *objetivos específicos*, identificar de forma certera, a través del diagnóstico, la problemática del grupo de tercero; diseñar y aplicar un programa de intervención psicopedagógica con la finalidad de disminuir las conductas negativas para lograr una mejor convivencia grupal.

b) Fase de intervención psicopedagógica. La intervención psicopedagógica es una práctica valiosa en el ámbito escolar, por lo que se considera importante sistematizar sus actividades para dejar evidencias de los hallazgos, puesto que al intervenir se realiza también investigación (Mata *et al.*, 2013). En el programa de intervención confluyen la teoría y la práctica; los elementos teóricos de la psicología en general, los saberes instrumentales (metodológicos) propios de la intervención y la colaboración que siempre se requiere del ámbito familiar y, desde luego, de la figura del profesor, en razón de que el objetivo central de la intervención es contribuir al aseguramiento de una trayectoria escolar exitosa, tanto del alumnado como de la institución.

Se diseñaron y aplicaron ocho sesiones dirigidas a los niños de tercer grado de preescolar en las que se trabajaron actividades para estimular la atención y concentración, y se utilizó la técnica de economía de fichas para modificar la conducta.

La economía de fichas, según Ruiz, Díaz y Villalobos (2012: 180), “es un programa de contingencias que combina distintos procedimientos de reforzamiento y de castigo. El procedimiento básico consiste en entregar un reforzador generalizado (ficha) tras la emisión de una conducta deseable y/o retirarlo cuando la conducta meta es inadecuada”.

También se eligió la técnica *del semáforo*, que es implementada para trabajar el control de emociones y mejorar el comportamiento en el aula. Como plantea Bisquerra (2003, en Milicic, Alcalay, Berger y Torreti, 2014: 19), “muchos de los problemas que presentan los niños y jóvenes tendrían un fondo emocional; de ahí entonces la importancia de reforzar esta dimensión en el contexto escolar” (p. 19). De esta manera se diseñaron actividades para fomentar la integración grupal y la socialización entre todos los integrantes del grupo.

RESULTADOS

Primero, se dan a conocer los resultados derivados del diagnóstico psicopedagógico. Se encontró que fueron tres niños que mostraron marcadas conductas de indisciplina, desafiando a la autoridad, alterando el orden en clase y en el recreo, expresando palabras altisonantes; también son los que frecuentemente empujan, golpean y hablan con sobrenombres a compañeros, así como que incumplen con actividades y tareas en el aula.

Del sociograma de obtiene la siguiente información:

<i>Mari</i>	<i>Xime</i>	<i>Ma</i>	<i>Sa</i>	<i>Ca</i>	<i>Ma. Fer</i>	<i>L</i>	<i>Y</i>	<i>Án</i>	<i>Ju</i>	<i>Sh</i>	<i>Juli</i>	<i>C</i>	<i>Fer- na</i>	<i>Ale</i>	<i>Clau</i>
1	o	o	o	o	/	/									/
2				o		/	/	/							/
3	/	/	/	o	o	/			o	o					
4	/			o	o	/					o	o		/	
5	/			/	/	/			o	o	o				/
6				/	/	/			o	o	/		o	/	o
7				o	/	/				o	o	o	/	/	
8				/	/	/				/	/	o	/		
9				/	/	/			o	o	o	/	o	o	/
10				/	/	/		/					o	o	
11	o	o	o	o	o	o	/	/	/		o				/
12	o	o	o	o	o	/	/	/			o	o	/		
13	o	o	o	o	o				/	/	o	o	/	/	
14	/	o	o	o	o	/	/	/	/						o
°: SÍ /: NO ◻: Más aceptados ◼: Menos aceptados															
o	2	4	1	3	4	0	1	0	3	4	4	4	3	1	1
/	3	1	1	0	2	3	9	4	2	1	3	0	5	3	4

Como se observa en la tabla, los alumnos que tienen el color amarillo son quienes muestran de manera más marcada las conductas arriba descritas y son a los que frecuentemente excluyen el resto de los integrantes del grupo.

El sociograma se realizó de forma individual preguntando a cada uno lo siguiente: *Si tuvieran una fiesta de cumpleaños, ¿a quién te gustaría invitar?* Y la segunda pregunta: *¿Quién no te gustaría que fuera a tu fiesta?*

Mientras tanto, como resultado de la entrevista a padres de familia, se concluye que las conductas que expresan en el salón de clases son presentadas y aprendidas en su entorno familiar.

Los resultados que se obtuvieron del programa de intervención dan cuenta de que las actividades y estrategias seleccionadas fueron las indicadas para lograr que la conducta de los tres niños mejorara y, de esta forma, se favoreció la socialización del grupo en general. Con cada una de las actividades se fomentaba la participación de los niños de manera individual y grupal, haciendo que trabajaran de manera colectiva y se apoyaran entre ellos.

Al retomar la pregunta y los objetivos de la investigación de: *¿cuáles técnicas de intervención en el aula resultan adecuadas para atender las dificultades de conducta y así mejorar la socialización en niños de tercero de preescolar?*, se obtiene que las que contribuyeron de manera importante a la modificación de conducta de los tres casos específicos son justamente la técnica de economía de fichas y la del *semáforo*; esta última fue significativa desde el inicio debido a que los niños ayudaron a la realización del mismo; se encontró que les daba pena *aparecer* en color rojo, por lo que buscaban realizar las actividades lo mejor posible para *estar siempre en color verde*.

Respecto a la técnica de economía de fichas, a los niños les emocionaba ganarse una ficha; de esta manera, quienes presentaban dificultades de conducta querían imitar a los demás para ellos también ganar fichas; como resultado del resto de las actividades, las dirigidas a centrar la atención de los niños contribuyeron a manifestar actitudes de interés, colaboración y compromiso con la tarea.

En este sentido, el *objetivo general* se cumplió de manera satisfactoria, ya que se logró que las conductas de los niños mejoraran notablemente en la mayoría de las sesiones por medio de cada una de las actividades; como lo señala Bandura, las personas se van modelando según el patrón de conducta más cercano o del que se exige para el cumplimiento de una actividad.

Para ello fue necesario identificar de forma certera, a través del diagnóstico, la problemática del grupo de tercero; diseñar y aplicar un programa de

intervención psicopedagógica con la finalidad de disminuir las conductas negativas a fin de lograr una mejor convivencia grupal.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El estudio permite dar cuenta de que las dificultades de conducta en etapa preescolar son reales; los niños que participaron en esta ocasión muestran actitudes de no seguir instrucciones, gritar impulsivamente, tener actitud negativa, dificultades para centrar la atención, se enfadan rápidamente, hacen berrinches, desafían con la mirada y con gestos corporales, no logran socializar de manera positiva con los compañeros de grupo. En relación con esto, Gallego (2011) desarrolla un trabajo denominado “La agresividad infantil: una propuesta de intervención y prevención pedagógica desde la escuela”, donde los resultados más significativos fueron: *a)* los comportamientos agresivos manifiestos en la infancia tienen su origen en la familia y *b)* los programas de intervención son diseñados para trabajar con niños, familia y maestros.

Al respecto, Tirado, Martínez, Covarrubias, López, Quezada, Olmos y Díaz-Barriga (2010: 140) señalan que los niños en edad preescolar presentan conductas agresivas, pero que con una adecuada atención-intervención aprenden a controlar; lo hacen al adquirir las habilidades de planear, iniciar, organizar y sostener acciones, y de actuar con estrategia. En este sentido, no sólo desarrollan la capacidad de autorregularse, si no también capacidades sociales, de personalidad y cognoscitivas.

Es aquí donde los programas de intervención psicopedagógica encuentran su función protagónica; Judith Evans (2001), en Tirado *et al.* (2010: 141), enfatiza que los programas de apoyo a la niñez temprana deben existir porque: “*a)* Los niños tienen derecho a desarrollar por completo todas sus potencialidades; *b)* la atención temprana de las necesidades de los niños es crítica y tiene beneficios a lo largo de toda su vida; *c)* las ganancias alcanzadas se extienden a los padres, familia, comunidad y sociedad”.

Otro elemento que se rescata de la investigación es la importancia de que los niños cuenten con adecuados modelos de aprendizaje; un ejemplo se muestra en la técnica *del semáforo*, donde los niños que presentaban dificultades de conducta posteriormente imitaban a los que siempre obtenían el color verde. Como se sabe, el aprendizaje por observación tiene una base teórica sólida que permite diseñar adecuadas técnicas de intervención.

Ruiz, Díaz y Villalobos (2012: 280) señalan que:

las técnicas de modelado parten de los principios teóricos del aprendizaje observacional o vicario desarrollados por Bandura. La relevancia de la imitación en los procesos de aprendizaje ya había sido destacada por Miller y Dollard (1941). Estos autores consideraban la imitación como un caso especial de condicionamiento instrumental. Asumen que el modelo actuaría como un estímulo discriminativo cuya conducta produce un indicio al que el observador responde imitando.

Sobre ello, Woolfolk (2010) plantea que el aprendizaje vicario es el que ocurre al observar a otros, por lo que con frecuencia también se le llama aprendizaje por observación. Al intervenir mediante programas de tipo psicopedagógico en edades tempranas a partir de estos elementos teóricos, se abren varias posibilidades de actividades y técnicas de trabajo.

Finalmente, pero quizá uno de los puntos más importantes de la intervención, es el haber logrado la socialización entre todos los integrantes del grupo; recuérdese que a los tres niños identificados con conductas poco positivas se les marginaba por considerárseles “groseros”. Si bien los niños en estas edades presentan constantes peleas y luchas de poder, éstas serán pasajeras, puesto que, según Milicic, Alcalay, Berger y Torreti (2014: 77), “los amigos constituyen un contexto de seguridad y de contención necesario para que los niños se desarrollen de manera positiva”. Consideran también que las relaciones de amistad constituyen una fuente de apoyo, es decir, favorecen experiencias de participación y de experiencia.

CONCLUSIONES

En relación con los objetivos propuestos y con base en los resultados obtenidos, se concluye que se logró disminuir la conducta negativa de los alumnos estudiados mediante la aplicación de un programa de intervención psicopedagógica diseñado con técnicas específicas para dar atención a las necesidades presentadas.

Asimismo, es importante involucrarse en la vida escolar del niño de preescolar para facilitar su adaptación a la escuela. De esta manera se capta la atención de los padres de familia, ya que resulta esencial promover una alianza entre la familia y la escuela. “Las investigaciones señalan que la colaboración entre familia y escuela es clave para una pedagogía efectiva” (González, 1999, en Milicic *et al.*, 2014: 82).

El trabajo del psicólogo educativo en atención a niños mediante el diagnóstico, la intervención y el seguimiento de programas de apoyo es crucial en el ámbito de la educación, la familia y la sociedad. Esto muestra sólo una parte del abanico de posibilidades en las que el psicólogo educativo puede participar para mejorar la calidad de vida, no únicamente de la niñez temprana, sino también de las etapas subsiguientes.

REFERENCIAS

- GALLEGO, A. (2011). “La agresividad infantil: una propuesta de intervención y prevención pedagógica desde la escuela”, tesis, Universidad Nacional Autónoma de México.
- MATA, R., R. Martínez, R. González y A. Aldaba (2013). *La intervención psicológica. Una herramienta para mejorar la calidad de las instituciones educativas*. México: J&B Impresores.
- MEJÍA, M. (2007). *Sobre la investigación cualitativa: Nuevos conceptos y cambios de desarrollo*. Perú: Investigación cualitativa.
- MILICIC, N., L. Alcalay, Ch. Berger y A. Torretti (2014). *Aprendizaje socioemocional. Programa BASE (Bienestar y Aprendizaje Socioemocional) como estrategia de desarrollo en el contexto escolar*. México: Paidós.
- PAPALIA, D. E., O. S., Wendkos, F. Duskin (2004). *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia*. México: McGraw Hill.
- RUIZ, M. A., M. Díaz, A. Villalobos (2012). *Manual de técnicas de intervención cognitivo conductuales*. Bibao: Biblioteca de Psicología, UNED.
- TIRADO, F., M. Martínez, P. Covarrubias, M. López, R. Quesada, A. Olmos, F. Díaz-Barriga (2010). *Psicología educativa para afrontar los desafíos del siglo XXI*. México: McGraw Hill.
- WOOLFOLK, A. (2010). *Psicología educativa*. México: Pearson.

El ámbito familiar, escolar y social: una forma de violencia generadora de estrés infantil

*Enrique Navarrete Sánchez
Ma. del Carmen Farfán García
Rosario Abundo Hernández*

INTRODUCCIÓN

En los últimos años se han incrementado los índices de violencia, afectando el desarrollo emocional de las personas que han sufrido algún evento de este tipo. Un sector de especial atención como víctimas de violencia son los niños, ya que, como lo menciona Felitti (citado por la Organización Mundial de la Salud (OMS), 2006), lo que ocurre en la infancia sigue teniendo importantes efectos 30, 40 e incluso 50 años más tarde. La misma OMS menciona que la violencia impacta negativamente en la infancia a largo plazo, pudiendo provocar estrés, alteración en el desarrollo de los sistemas nervioso e inmune, depresión, comportamientos sexuales de alto riesgo, consumo de alcohol y drogas o actos de violencia (como víctimas o como agresores). Por esta razón, la violencia infantil es considerada como un problema de salud pública, presente en casi todos los ámbitos de la sociedad, como familia, escuela, barrio, calles, orfanatos, centros juveniles y otros ámbitos de desarrollo y desenvolvimiento de los niños y adolescentes.

La violencia en la niñez es considerada como: “Todas las formas de violencia física o mental, lesiones y abuso, descuido o trato negligente, maltrato o explotación, incluido el abuso sexual” (ONU, 2006: 11).

Del Águila-Escobedo (2015) indica que la violencia y los elevados niveles de estrés que ésta genera contra niños y adolescentes de ambos sexos concitan cada vez más su atención, por lo que el estrés en población infantil ha sido recientemente estudiado por la psicología. De acuerdo con Kanner, Coyne, Schaefer y Lazarus (citados por Trianes *et al.*, 2009), el estrés diario

puede definirse como las frustrantes demandas y contrariedades que acarrea la interacción cotidiana con el medio ambiente. Lazarus, Grych y Fincham (citados por Verduzco, Durán y Gómez, 2004), consideran el estrés como uno de los factores importantes entre las demandas del ambiente y los recursos individuales. En el modelo de Lazarus y Folkman (citados por Gutiérrez y Hernández, 2012), se enfatiza que el estrés no está solamente determinado por la naturaleza de un estímulo ambiental ni por las características de la persona, sino por la interacción entre la evaluación del estímulo que hace el individuo y las demandas que éste tiene sobre él.

En el caso de los niños, Rutter (en Verduzco *et al.*, 2004) explica que el estrés se manifiesta cuando un factor físico, emocional o químico ejerce una presión significativa en la habilidad individual para funcionar de manera adaptativa; clasifica los eventos estresantes en población infantil en términos de efectos agudos o imprevisibles, crónicos o previsibles. El grado en el que un acontecimiento es estresante está determinado por la conjunción de factores personales, situacionales y las habilidades sociales, las cuales se relacionan de manera significativa con el estrés infantil, lo cual apunta a que, si las habilidades sociales son limitadas, el niño estará más propenso a manifestar estrés (Nava, González, Anguiano, Nava y Soria, 2009). Corraliza y Collado (2011) involucran la cercanía de la naturaleza como mediadora del estrés infantil; a partir de los resultados de su investigación indican que la experiencia de vivir en un entorno natural puede amortiguar el efecto de algunos eventos estresantes.

Las investigaciones realizadas se han centrado en estudiar la relación entre violencia y estrés; sin embargo, han priorizado al trastorno de estrés post-traumático (TEPT) (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013). En el caso de los niños, se observa mayor o menor grado del trastorno a partir de cómo interprete el maltrato de que es objeto, por amenaza a su vida, lesiones interpersonales o personales, violencia recibida por un cuidador o ser testigos de la violencia entre los padres.

Se ha encontrado que el estrés cotidiano puede impactar más negativamente su desarrollo emocional que el debido a sufrir acontecimientos vitales o estresores crónicos (Trianes, 2012).

Al respecto, Gutiérrez (2012) plantea que es importante tener en cuenta que los niños en edad escolar se desarrollan en diversos contextos sociales, en los que se presentan crisis inevitables y/o conflictos que tienen como consecuencia cierto nivel de estrés que puede afectar su salud mental y emocional; ante estas situaciones, el afrontamiento les permite lidiar con los cambios

físicos, psicológicos, familiares, sociales y académicos típicos de su edad. Por lo tanto, las fuentes principales de estrés en los niños de esta edad están relacionados con el área familiar, escolar y social (Trianes y Del Barrio, citados por Gutiérrez y Hernández, 2012). El estrés en la infancia se encuentra ligado a los ambientes próximos en los que se desarrollan los niños, tales como lo son la familia, la escuela y la relación con el grupo de iguales, ámbitos en los que se presentan acontecimientos violentos que pudieran generarles estrés; diversas investigaciones han mostrado que la presencia de un nivel alto de estrés en los niños afecta su estabilidad y la manera en la que se relacionan con su entorno.

Del Barrio (citado por Oros y Vogel, 2005) realiza una clasificación de los estresores, basada en el periodo de crecimiento o por edad:

- De 0 a 6 años: separación, pérdida, apego, abuso y abandono.
- De 7 a 12 años: relación entre compañeros/as de escuela, socialización, relación entre hermanos/as e identidad.
- De 13 a 18 años: cambios y transformación que se presentan en esta etapa del desarrollo, así como la interacción con las personas del sexo opuesto, la competencia y la disfunción familiar.

En este sentido, los estresores infantiles —como ocurre con otros tipos de constructos psicológicos— no difieren diametralmente de los estresores adultos, pero en un niño pequeño están mayormente asociados al núcleo familiar y a las relaciones de apego, y en aquéllos en edad escolar, con el contexto escolar y la interacción con los pares (Oros y Vogel, 2005).

Por consiguiente, el estrés es considerado una respuesta orgánica funcional, hasta cierto punto normal, que cuando sobrepasa ciertos niveles, puede llegar a afectar de manera física, psicológica o social a los escolares, limitando incluso su aprendizaje. Se han encontrado resultados de investigaciones realizadas por distintos autores (Fernández *et al.*, 2014; Loredó, Mejía, Jiménez y Matus, 2009; Trianes *et al.*, 2009 y Verduzco *et al.*, 2004), quienes mencionan que es cada vez más común en niños en edades tempranas, quienes entre otras consecuencias desarrollan enfermedades y/o cambios en su conducta; por su parte, Reyes y Acuña (2008) expresan que experimentar eventos vitales estresantes está relacionado con desajustes psicológicos en los niños y repercusiones negativas en su salud física, llegando incluso a incidir en su desempeño académico, de ahí la relevancia que tiene indagar sobre el estrés infantil.

Actualmente, la presencia de estrés en niños suele ser cada vez más observable, puesto que es común que desarrollen enfermedades y/o cambios de conducta repentinos, además de escucharles decir que están cansados, que no pueden dormir bien, que presentan dolores de cabeza recurrentes e incluso que están estresados; es decir, manifiestan diversas secuelas derivadas del estrés, que llegan a repercutir en su desarrollo y, por supuesto, en las relaciones con sus familiares y amigos, así como también en aspectos relacionados con su nivel de rendimiento académico.

Por lo anterior, el objetivo general de este trabajo es describir el nivel de estrés como una forma de violencia en niños y niñas de primaria ante las exigencias sociales.

METODOLOGÍA

Tipo de estudio

La investigación es un estudio descriptivo, con un diseño no experimental de tipo transversal.

Muestra

Los sujetos que participaron en la investigación fueron 265 alumnos (121 niños y 144 niñas) de entre 10 y 12 años de edad de una escuela primaria de la ciudad de Toluca, del Estado de México. El muestreo fue no probabilístico de tipo intencional.

Instrumento

Se utilizó el Test “Factores Generadores y Reacciones ante Situaciones Estresantes”, el cual fue elaborado y validado en la Facultad de Ciencias de la Conducta, de la UAEM (2018); tiene como objetivo identificar el nivel de estrés en las áreas familiar, escolar y social, así como la respuesta ante el estrés infantil.

El instrumento está compuesto de 48 reactivos divididos en dos subescalas, la primera de ellas con 24 ítems que miden los factores generadores de

estrés infantil, en los que se engloban tres áreas: familiar, escolar y social. La segunda subescala mide las respuestas ante el estrés infantil, integrada por 24 ítems.

Los reactivos son enunciados y redactados específicamente para la comprensión de los niños; cada uno de ellos tiene cinco opciones de respuesta (nunca, casi nunca, algunas veces, casi siempre y siempre), con un formato en tabla para que se marque con una equis la opción que se adapta a la situación del niño. Es un instrumento que puede aplicarse de manera colectiva, en un tiempo de 30 a 40 minutos aproximadamente.

Este instrumento tiene una varianza acumulada de 43.788 y un alfa de Cronbach de .923, lo cual demuestra su confiabilidad.

Análisis de los datos

Después de la aplicación del instrumento se elaboró una base de datos, se procesaron éstos y se obtuvieron los puntajes de cada área. La subescala de factores generadores de estrés infantil está conformada por tres áreas: familiar, escolar y social, las cuales están compuestas cada una por ocho ítems, en los que se alcanza una puntuación mínima de 8 y una máxima de 40. Para identificar el nivel de estrés en el niño, se parte de la media que arrojan las puntuaciones por área, la cual equivale a 20, por lo que si se obtiene una puntuación menor o igual a 20 en alguna de las tres áreas, su nivel de estrés se encontrará dentro de los parámetros normales; si obtiene una puntuación mayor a 20, estará indicando un alto nivel de estrés en el niño.

En la subescala de respuestas ante el estrés infantil, la puntuación mínima es de 23 y la máxima de 115, con una media de 57.5; por lo tanto, si se obtiene una puntuación menor al valor de la media, se indica su ausencia, mientras que, si se obtiene un valor mayor al de la media, indica que los niños expresan una respuesta elevada ante el estrés.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos muestran que el nivel de estrés en los niños y niñas de primaria ante las exigencias de la vida cotidiana violenta su estabilidad emocional y social y ofrece indicios de cómo los requerimientos familiares, escolares y sociales provocan en los niños un alto nivel de estrés.

Estos datos evidencian cómo se sienten los niños en los ámbitos donde interactúan; en ocasiones, los padres, los maestros y las personas con las que conviven establecen demandas que los llevan a vivir con tensión. El área que genera mayor nivel de estrés es el familiar, seguido del escolar y el social, por lo que, si los niños no desarrollan estrategias de afrontamiento o no son atendidos profesionalmente, crecerán bajo un constante e intenso estrés que puede perjudicarle en su salud física y emocional (véase la tabla 1).

TABLA 1
PUNTAJES OBTENIDOS EN LA SUBESCALA DE FACTORES GENERADORES DE ESTRÉS INFANTIL Y LA SUBESCALA DE RESPUESTAS ANTE EL ESTRÉS

<i>Áreas</i>	<i>Media</i>
Familiar	27.62
Escolar	25.83
Social	21.19
Respuestas ante el estrés	76.06

En cuanto a la comparación de medias en el nivel de estrés entre niños y niñas, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas. No obstante, los puntajes en las niñas son más altos en el área familiar y en las respuestas ante el estrés, mientras que los niños presentan una media mayor en el área escolar (véase la tabla 2)

TABLA 2
COMPARACIÓN EN EL NIVEL DE ESTRÉS ENTRE NIÑOS Y NIÑOS POR ÁREA

<i>Áreas</i>	<i>Sig</i>	<i>t</i>	<i>Medias niños</i>	<i>DS</i>	<i>Medias niñas</i>	<i>DS</i>
Familiar	0.648	1.134	3.39	0.907	3.51	0.833
Escolar	0.955	0.092	3.24	0.738	3.23	0.75
Social	0.527	3.442	2.45	0.826	2.81	0.844
Respuesta ante el estrés	0.932	1.13	3.11	0.763	3.22	0.727

En el área familiar, los niños presentan un alto nivel de estrés, considerándose como posibles factores detonantes, de acuerdo con Gutiérrez (2013), el divorcio o separación de los padres, duelo de uno o ambos padres, maltrato físico por parte de los padres, abusos sexuales en el hogar, el nacimiento de un nuevo integrante en la familia, los conflictos en la relación con los padres, el fallecimiento de abuelos y amigos, la enfermedad grave de un abuelo/a y el cambio de domicilio. En términos generales, éstos son eventos que colocan en situación de vulnerabilidad a los niños en el entorno familiar.

El área escolar es fuente de un alto nivel de estrés; Gutiérrez (2013) indica que el cambio de nivel escolar afecta su rendimiento académico, siendo más notable en los niños que en las niñas; además de ello, los exámenes, hablar en público u olvidar hacer una tarea o trabajo, los cambios de escuela, de ciclo, de profesor, la repetición de grado, el aumento de trabajo y los plazos en tres o más asignaturas, así como la relación entre el maestro o maestra o con los compañeros, las dificultades de aprendizaje y bajas calificaciones son estresores que inciden en dicho nivel.

En cuanto al área social, se muestra una puntuación mayor a 20, la cual revela un alto nivel de estrés. En este sentido, el ritmo de vida tan acelerado y cambiante, la diversidad de actividades, romper o perder cosas, ser diferente (en algún aspecto), la pérdida de un amigo, el ingreso a un grupo, el comienzo de actividades deportivas o el inicio de relaciones con pares del sexo opuesto generan estrés. Esta área se relaciona primordialmente con el grupo de pares, en aspectos tales como la empatía que se tiene con los compañeros y amigos, así como las relaciones establecidas.

En la actualidad, las exigencias familiares, escolares y sociales son diferentes en cuanto a las normas de conducta y los correctivos, lo que lleva a los niños a sentirse violentados y a provocarles estrés. Otro aspecto fundamental en la generación de estrés de los niños es la diversidad de actividades y el nivel de exigencia de cada una de ellas por parte de los integrantes del ámbito familiar, escolar y social; al niño se le exige que sea competitivo, que atienda de manera exitosa y, sobre todo, se le pide un comportamiento específico en cada ámbito.

Los niños presentan un alto nivel de estrés debido a situaciones adversas que viven cotidianamente y que violentan su estabilidad. En la subescala de Respuestas ante el estrés, se encontró que niños y niñas expresan de diversas maneras su estrés. El puntaje en esta área indica que utilizan estrategias que

les permiten expresar sus emociones y que los protege de sucumbir ante el impacto que les puedan generar los eventos y situaciones estresantes, por lo cual los efectos negativos que pudiera generar esa situación o evento estresante disminuyen (Sandler, Short y Wolchik, citados por Trianes, 2002), puesto que las habilidades de solución de problemas y habilidades sociales contribuyen a la adaptación y afrontamiento ante eventos nuevos o que los niños pudiesen percibir como estresantes.

CONCLUSIONES

El estrés infantil genera gran impacto en el desarrollo integral de los niños; por ende, es necesario recalcar la necesidad de identificar las causas del mismo y brindar la atención adecuada. Este fenómeno afecta al niño en aspectos tanto físicos como psicológicos, perjudicando su relación con el entorno.

Se ha demostrado que la presencia del estrés infantil depende de ciertos factores propios del infante, de tal manera que cada niño lo manifiesta de manera diferente debido a su personalidad, las habilidades sociales y de afrontamiento que posee, el autoconocimiento y la expresión de sus emociones.

Los niños y niñas de 5° y 6° grado de la escuela primaria presentan un nivel alto en las áreas familiar, escolar y social, lo que revela situaciones adversas que les tornan vulnerables.

Los niños presentan un alto índice de respuesta ante el estrés; es decir, buscan alternativas que les ayudan a reducir esa sensación de tensión o ansiedad, focalizando su atención en otras actividades que les permitan liberar y expresar esa impresión, por lo cual las manifestaciones negativas que pudieran generar ese evento estresante disminuyen.

Por ello, cuando los niños cuentan con herramientas de afrontamiento oportunas para responder ante situaciones percibidas como estresantes, el impacto que éste puede generar en el desarrollo integral del niño es mínimo.

REFERENCIAS

- AMERICAN Psychiatric Association (Asociación Americana de Psiquiatría) (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5ª ed.). Washington: APA.
- CENTRO Internacional para el Desarrollo del Niño/UNICEF (2006). *Niños y violencia*, disponible en <<https://www.Unicef-Irc.Org/Publications/Pdf/Digest2s.Pdf>>.

- CORRALIZA, J. A., y S. Collado (2011). “La naturaleza cercana como moderadora del estrés infantil”. *Psicothema*, 23, pp. 221-226, disponible en <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72717169009>>.
- DEL ÁGUILA-ESCOBEDO, A. (2015). “Violencia y estrés infantil: ¿está en juego nuestro futuro?”, *Acta Médica Peruana*, 32 (2), disponible en <http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1728-59172015000200002>.
- FERNÁNDEZ-Martín, E., M. V. Trianes-Torres, E. F. Maldonado-Montero, J. Miranda-Páez, C. Ortiz y A. Engüix (2014). “Psychological and psychobiological stress in the relationship between basic cognitive function and school performance”. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 31 (1), pp. 120-126, disponible en <<https://doi.org/10.6018/analesps.31.1.151451>>.
- GUTIÉRREZ, M., y S. Hernández (2012). “Estilos de afrontamiento ante eventos estresantes en la infancia”. *Acta de Investigación Psicológica-Psychological Research Records*, 2, pp. 687-698, disponible en <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=358933341007>>.
- GUTIÉRREZ, M. J. (2013). “El estrés y su influencia en el aprendizaje infantil en niños de cinco años de la ‘escuela modelo Simón Bolívar’, cantón Guaranda, provincia Bolívar”, tesis de licenciatura, Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, Universidad Técnica de Ambato, Ambato, Ecuador, disponible en <<http://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/5831>>.
- LOREDO, N., D. Mejía, N. Jiménez y R. Matus (2009). “Nivel de estrés en niños(as) de primer año de primaria y correlación con alteraciones en su conducta”. *Enfermería Universitaria*, 6, pp. 7-14, disponible en <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=358741831002>>.
- ORGANIZACIÓN de las Naciones Unidas (2006). *La violencia contra niños, niñas y adolescentes*, disponible en <https://www.unicef.org/ecuador/Estudio_violencia_contra.pdf>.
- ORGANIZACIÓN Mundial de la Salud (2006). *La violencia contra los niños puede y debe prevenirse, dice la Organización Mundial de la Salud*, disponible en <<https://www.who.int/mediacentre/news/releases/2006/pr57/es/>>.
- OROS, L. B., y G. K. Vogel (2005). “Eventos que generan estrés en la infancia: diferencias por sexo y edad”. *Enfoques*, xvii, pp. 85-101, disponible en <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=25917106>>.
- REYES, A. M., y L. Acuña (2008). “Reportes de niños y padres sobre eventos vitales estresantes y síntomas de enfermedad”. *Interamerican Journal of Psychology*, 42, pp. 272-286, disponible en <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28442209>>.
- TRIANES, M. V. (2002). *Estrés en la infancia*. Madrid: Ediciones Narcea.
- TRIANES, M. V., M. Escobar, A. M., Muñoz, F. J., Fernández-Baena, E. F. Maldonado y J. B. Mena (2009). “Evaluación del estrés infantil: Inventario Infantil de Es-

- tesores Cotidianos (IIEC)”. *Psicothema*, 21, pp. 598-603, disponible en <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72711895016>>.
- TRIANES, M. V., M. J. Mena, E. F. Maldonado, M. Escobar y F. J. Fernández-Baena (2012). “Evaluación y tratamiento del estrés cotidiano en la infancia”. *Papeles del Psicólogo*, 33, pp. 30-35, disponible en <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77823404004>>.
- VEGA, C. Z., F. González, S. Anguiano, C. Nava y R. Soria (2009). “Habilidades sociales y estrés infantil”. *Revista de Conducta, Salud y Temas Sociales*, 1 (1), pp. 7-13.
- VERDUZCO, M. A., C. Durán y E. L. Gómez (2004). “La influencia de la autoestima en la percepción del estrés y el afrontamiento en niños de edad escolar”. *Salud Mental*, 27, pp. 18-25, disponible en <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58242703>>.

Retos en educación inclusiva desde la perspectiva de profesores normalistas

Luisa Dolores Murillo Parra
Dora Yólanda Ramos Estrada

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva se define como el proceso que permite atender la diversidad, de manera que se ofrezca calidad educativa para todos los estudiantes, independientemente de su condición, características, ideologías, preferencias, etcétera. Este proceso implica la transformación de prácticas, culturas y políticas, con la finalidad de aumentar la participación y disminuir las barreras para el aprendizaje, así como la desigualdad y la exclusión (Secretaría de Educación Pública, 2013; UNESCO, 2005).

El movimiento de educación inclusiva supone diversos retos por afrontar, entre los cuales se encuentra el aumento de la diversidad cultural y de población migrante (Blanco, 2014; Blanco y Hernández, 2014; López, 2008). La atención a la diversidad en educación se refiere a personalizar todos los procesos que se llevan a cabo en las escuelas, entre los cuales pueden mencionarse la estructura, la formación del profesorado, las instalaciones, el equipamiento, los recursos didácticos y medidas legales fundamentales (Casanova y Rodríguez, 2017).

En Latinoamérica, región conformada por 21 países, se observa diversidad cultural, étnica, social y económica. Sin embargo, también es notoria la gran desigualdad socioeconómica existente, así como el limitado acceso a la educación. Prueba de ello es que un gran número de niños y jóvenes no cuenta con la oportunidad de acceder a una escuela ni de obtener los beneficios de una educación de calidad (Escudero, 2016); los sueldos de los maestros siguen siendo bajos, la infraestructura es inadecuada, faltan recur-

sos materiales y didácticos, existe un alto número de alumnos por grupo y se mantiene la segregación o discriminación a estudiantes por su género, etnia, lengua, procedencia social o discapacidad; dichas problemáticas pueden considerarse como áreas de oportunidad en educación inclusiva (Blanco, 2009; García, Fletcher y Romero, 2009).

Otro de los retos es la equidad, ya que existen muchas diferencias en cuanto al tipo de educación que se ofrece según la situación socioeconómica de las familias. Al respecto, García, Fletcher y Romero (2009) mencionan que las familias con mejores recursos económicos son las que tienen la posibilidad de enviar a sus hijos a colegios privados, en donde se espera que su educación sea de calidad. De igual manera, la educación que se imparte en zonas urbanas suele tener ventaja sobre la que se imparte en zonas rurales.

En México, profesores de distintos niveles educativos esperan que la Secretaría de Educación Pública (SEP) implemente políticas públicas enfocadas a promover la educación inclusiva en las escuelas; no obstante, la SEP no ha definido una postura clara en cuanto a la integración e inclusión, procesos en los que aún existe confusión tanto conceptual como operativa (García, 2018).

Por otro lado, en la educación regular otros aspectos también pueden ocasionar conflictos en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes, como los constantes problemas de disciplina, diferentes tipos de agresión y *bullying*. Algunos autores (Moreno, 2010; Ortiz y Lobato, 2003; Trautmann, 2008; Vega, 2009) han considerado que la falta de un enfoque inclusivo en las escuelas pudiera ser la razón de estas problemáticas, así como de diferentes tipos de discriminación y estereotipos hacia los alumnos con discapacidad.

Por estas razones, la inclusión es la mejor opción para lograr la calidad educativa en cualquier contexto; sin embargo, también es considerada como un reto para todos los actores que deben llevarla a cabo. Se supone que la educación inclusiva tendrá éxito cuando exista un verdadero compromiso de la comunidad escolar, directivos, padres de familia, instituciones formadoras de docentes y de los profesores, estos últimos, pieza clave dentro de este proceso (Flores y Villardón, 2015; García y Romero, 2016).

Uno de los aspectos esenciales para llevar a cabo la educación inclusiva se relaciona con las prácticas llevadas a cabo por los profesores. Éstas se refieren a las estrategias que promueven la participación, el progreso y el logro de todos los estudiantes (Flores, García y Romero, 2017; Muntaner, Rosselló y De la Iglesia, 2016). Los profesores deben tener conocimientos amplios sobre el currículo, así como de metodologías y estrategias para fomentar el aprendizaje de todos. Para esto, deben ser capaces de identificar necesida-

des, de colaborar con otros maestros y de promover la ayuda mutua entre estudiantes (Gisbert y Giné, 2011).

Al respecto, algunas investigaciones han demostrado la limitada implementación de adecuaciones curriculares, materiales y ajustes metodológicos, así como la escasa sensibilidad mostrada hacia la diversidad cultural (Darretxe, Goicoetxea y Fernández, 2013; Flores y García, 2016; Ortega y Macarena, 2015). Otros autores plantean que esto se debe a la restringida preparación sobre educación inclusiva, así como a la escasez de recursos y apoyos en las escuelas para atender la diversidad. De igual manera, mencionan que no se ha logrado la sensibilización e impacto en las prácticas de los profesores debido a que la formación ha sido más teórica que práctica (Flores y García, 2016; Flores, García y Romero, 2017; Lledó y Arnaiz, 2010; Santos, 2014).

Es importante que los profesores desde su formación inicial estén preparados en el desarrollo de prácticas inclusivas, lo que constituye un desafío a las instituciones formadoras de docentes. En México, las principales instituciones son las Escuelas Normales, cuyas políticas de formación se encuentran reguladas por la SEP (Infante, 2010; Navarrete, 2015). En este sentido, el trabajo debe centrarse en los profesores normalistas. Su formación debe estar basada en una perspectiva teórica, metodológica, práctica, reflexiva y crítica, que permita tener comprensión y compromiso hacia la educación inclusiva, de manera que puedan transmitir dichos conocimientos a los futuros docentes (Ávila, 2005; Zych y Llorent, 2013).

Es importante llevar a cabo estudios con los formadores de docentes para generar evidencia que ayude a tomar decisiones en las Escuelas Normales sobre este proceso (Forlin, Jobling y Carroll, 2001; Montoya, 2013; Peebles y Mendaglio, 2014; Vera, Montoya y Valdés, 2014).

Márquez (2010) llevó a cabo una investigación con profesores de Escuelas Normales del sur de Sonora, y encontró que sólo 10.2 por ciento mencionó haber recibido cursos en atención a la diversidad, además de mostrar poco interés de actualización en esta área o de utilizar estrategias de apoyo tales como tutorías, atención especializada y ajustes en la evaluación de acuerdo con las necesidades de los alumnos. Romero y García (2013) señalan que la formación que se ofrece a los futuros docentes no proporciona los recursos suficientes para que realicen de manera oportuna sus prácticas, ya que sólo enseñan los contenidos, pero no se les instruye en cómo deben llevarlo a cabo y adaptar esos contenidos a las necesidades de cada alumno. Prueba de ello es que sólo 50 por ciento de los egresados de las Escuelas Normales se consideran idóneos para ingresar al Servicio Profesional Docente (Mendoza, 2015).

En este aspecto, Blanco (2014), así como Torres y Fernández (2015), destacan que trabajar con la diversidad requiere que los profesores estén oportunamente preparados, tengan disposición, compromiso y una actitud positiva hacia la educación inclusiva.

Todas estas problemáticas, situaciones y/o vacíos pueden considerarse como retos en el ámbito de la educación inclusiva, por lo que se indaga esta temática con la finalidad de obtener una perspectiva más amplia y comprensiva de la misma. Por esa razón, el objetivo de este estudio es identificar y describir los retos en educación inclusiva desde la perspectiva de profesores normalistas.

METODOLOGÍA

Se aplica un enfoque cualitativo a partir del método de la teoría fundamentada. Los estudios basados en este método buscan agrupar los datos recolectados en categorías, compararlos y realizar interpretaciones de temas significativos que permitan generar conceptos o teoría (Charmaz y Henwood, 2008; Strauss y Corbin, 2002).

Participantes

Participaron 16 profesores (ocho hombres y ocho mujeres) de dos Escuelas Normales de la región del sur de Sonora que impartían clases en la Licenciatura en Educación Primaria, con edades que oscilan entre los 27 y 50 años. Los docentes fueron seleccionados de manera voluntaria e intencional.

Técnica de recolección de datos

Para la recolección de datos se utilizó la técnica de grupos focales. Un grupo focal consiste en la reunión de un grupo de personas con la finalidad de discutir, expresar o comentar su punto de vista sobre un tema en particular (Creswell, 2005; Morgan, 1997).

Se realizaron dos grupos focales, uno en cada Escuela Normal, con ocho participantes cada uno, utilizando la pregunta guía para la sesión: *¿Cuáles son los retos en educación inclusiva que enfrentan los profesionales de la educación en la actualidad?*

Procedimiento

Para la realización de los grupos focales, se solicitó autorización a la subdirección académica de ambas escuelas, se les informó del objetivo del estudio y de la metodología que se iba a seguir. Se acordaron los espacios y horarios en los que se llevaron a cabo las reuniones con los profesores. Los grupos focales se realizaron en las salas de juntas de ambas instituciones. Como introducción, se les dio la bienvenida a los participantes y se les explicó el objetivo de la reunión, así como la dinámica de trabajo. Después, se planteó la pregunta de análisis a cada uno de los grupos, recolectando la información por medio de grabaciones de audio con el previo consentimiento de los participantes. La duración de las sesiones fue de 45 a 60 minutos.

Posteriormente, se realizó la transcripción de la información y se creó una unidad hermenéutica en el programa Atlas.ti 7.0 para el análisis de contenido (Charmaz y Henwood, 2008). Se procuró fortalecer la credibilidad y validez a través de la triangulación de los hallazgos con la teoría y revisión de la literatura.

RESULTADOS

Se procedió a realizar el análisis de contenido de las respuestas de los participantes, señalando las citas que se consideraron más relevantes y estableciendo los códigos y categorías. El análisis arrojó como resultado un total de 39 códigos y 64 citas, los que se agruparon en tres categorías: retos del ámbito educativo, retos del profesor y retos del contexto social (véase la figura 1).

En la categoría *Retos del ámbito educativo* se citan aspectos como el sistema educativo, la resistencia de los maestros titulares para practicar la educación inclusiva, los grupos numerosos, el escaso apoyo a las escuelas y la poca preparación sobre educación inclusiva. Los participantes mencionaron que se han logrado avances en estas áreas, pero que se necesita aún más la colaboración de los profesionales de los distintos niveles educativos. Algunas citas relevantes fueron:

El sistema educativo, porque tenemos un sistema educativo que es sexenal, que cada rato está cambiando, que hay modificaciones, adecuaciones...

La mayor dificultad que he observado es cómo el maestro de primaria, y lo observan nuestros alumnos también, no acepta la ayuda para incluir a los niños

del maestro del apoyo, no trabajan en equipo, ni le aceptan la recomendación y si se la dan la recomendación no la implementa el maestro de grupo...

Tenemos grupos muy grandes en primaria y vemos es una limitante para que el maestro pueda apoyar al cien por ciento de los niños.

Nuestros alumnos van preparados para ser maestros, pero a veces no tienen las herramientas suficientes para atender casos o situaciones como por ejemplo un niño autista o un niño con un déficit de atención o una hiperactividad muy avanzada...

La segunda categoría, *Retos del profesor*, se enfocó principalmente en los aspectos que deben promover, que necesitan y a los que se enfrentan los profesores en el contexto de la educación inclusiva. Se mencionó que los profesores deben promover la identificación de necesidades y desarrollar las estrategias más oportunas para atender la diversidad. Los docentes necesitan desarrollar actitudes positivas, reflexionar sobre su práctica, tener vocación en su labor, practicar la educación inclusiva y estar en continua formación sobre el tema. Los profesores normalistas consideran que la educación inclusiva es difícil por la falta de compromiso que existe. Algunas respuestas relevantes fueron:

Del docente yo creo que es la profesionalización, la capacitación y la implementación de estrategias...

...yo creo que eso es principalmente lo que debemos de combatir, esa resistencia, esa falta de compromiso, esa vocación que pues debe de permear en nosotros...

Falta de compromiso a darle atención, tiempo y continuidad a la convivencia y a la vida dentro de la sociedad...

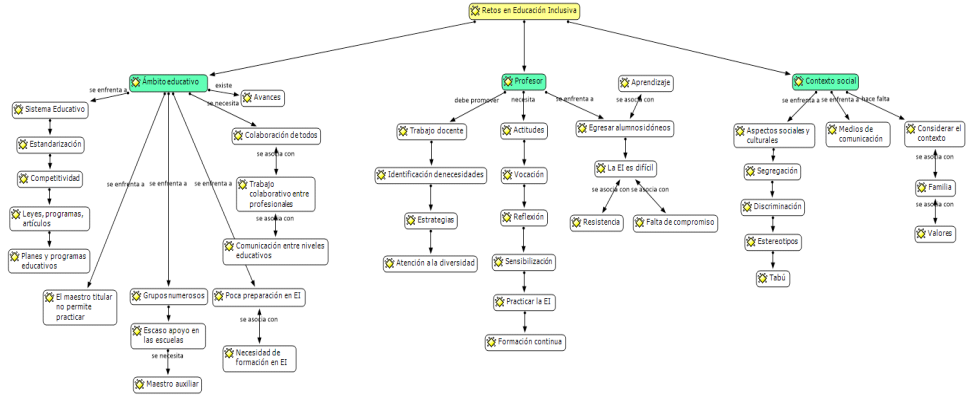
En cuanto a la tercera categoría, *Retos del contexto social*, se mencionaron problemáticas relacionadas con aspectos sociales y culturales tales como la segregación, la discriminación, los estereotipos y los tabúes que todavía existen en cuanto a discapacidad y diversidad. Los profesores consideraron que los medios de comunicación juegan un papel importante en estas problemáticas, ya que muchas veces pueden ser los causantes de las mismas. Se destacó también el reto de considerar el contexto del alumno, en el cual interviene la familia y los valores inculcados en ella. Algunas citas relevantes fueron:

La cultura en la cual nos estamos desarrollando y a la cual se enfrentan nuestros alumnos a los cuales estamos formando.

Estamos en una cultura globalizada donde los medios de comunicación juegan un papel crucial para los estereotipos, la segregación, la discriminación.

Estar pendiente de lo que los niños observan, de lo que los papás promueven en su casa y caminar en eso, en involucrarse totalmente con ese compromiso que les corresponde.

FIGURA 1.
PERSPECTIVAS DE PROFESORES NORMALISTAS
SOBRE LOS RETOS EN EDUCACIÓN INCLUSIVA.



ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Respecto a los *Retos del ámbito educativo*, el que más destacó fue el sistema educativo; los profesores consideran que es descontextualizado y que, al estar en constante cambio, no es posible obtener resultados en cuanto a la educación inclusiva. Juárez y Comboni (2016) argumentan que es necesario que el sistema educativo sea abierto y flexible, que elimine las barreras que obstaculizan el aprendizaje del alumno y que promueva el desarrollo integral de cada uno de los estudiantes. Otros autores agregan que el sistema educativo debe modificarse y ajustarse a la diversidad, contener un currículo común y distribuir los recursos oportunamente para todos los implicados (Camacho, 2015; Palomares, 2017).

La escasa preparación en educación inclusiva también fue considerada como un reto para los profesores y coincide con lo referido por diversos autores (Darretxe, Goicoetxea y Fernández, 2013; Flores y García, 2016; Flores, García y Romero, 2017; Lledó y Arnaiz, 2010; Ortega y Macarena, 2015; Santos, 2014). Se expresó también que existen grupos numerosos y que hace falta más colaboración entre todos los profesionales para trabajar en un contexto inclusivo, lo cual concuerda con algunos autores (Flores y Villardón, 2015; García, Fletcher y Romero, 2009; García y Romero, 2016).

Un reto importante que no fue mencionado por los participantes fue la equidad; Blanco (2006) menciona que es urgente que se promuevan políticas de equidad, ya que de esta manera se contribuirá a superar las desigualdades y se avanzará hacia una sociedad más justa, equitativa, democrática e inclusiva.

En la segunda categoría, *Retos del profesor*, se destacó que cualquier profesor en el contexto de la educación inclusiva debe ser capaz de desarrollar estrategias oportunas para la diversidad, así como tener actitudes positivas. Esto coincide con lo propuesto por Escribano y Martínez (2013) y por Castillo (2016), quienes mencionan que un profesor debe llevar a cabo una serie de acciones o tareas para promover la educación inclusiva: 1) colaborar con el profesorado, 2) fomentar trabajo colaborativo entre los alumnos, 3) solucionar problemas cotidianos, 4) mostrar flexibilidad y 5) llevar a cabo metodologías de enseñanza apropiadas.

Uno de los retos relacionados específicamente con profesores normalistas es el egresar docentes con la formación en educación inclusiva, por lo que es indispensable que estos contenidos se encuentren en los planes de estudio correspondientes, en ámbitos como conocimientos sobre los modelos de atención a la diversidad, estrategias didácticas, así como espacios de reflexión y práctica (Araya, González y Cerpa, 2014; Buenestado, 2015).

Respecto a la tercera categoría, *Retos del contexto social*, se destacaron diversos aspectos sociales y culturales relacionados con la diversidad y que tienen un foco de atención importante en la actualidad: segregación, discriminación, estereotipos, tabúes. Juárez y Comboni (2016) también han mencionado este tema para fomentar la educación inclusiva y la aceptación de la diversidad, la participación ciudadana y la democracia. Sin embargo, también consideran que es un reto difícil.

De igual manera, se mencionaron los medios de comunicación y la familia. Los primeros pueden aportar información valiosa para una visión integral sobre las personas con discapacidad y sobre la diversidad en general

(Álvarez, Burjel y Cuozzi, 2018). En cuanto a la familia, se destaca que tiene un papel imprescindible en todo el proceso de educación inclusiva, ya que se fomentan los valores, se desarrollan las actitudes y pueden ser de gran ayuda al colaborar con los profesores (Calvo, Verdugo y Amor, 2016).

La información sobre los retos en educación inclusiva que destacaron los profesores normalistas fueron variados y la mayoría coincide con lo referido en la literatura.

CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio permitieron identificar desde una perspectiva más amplia y real los diferentes retos a los que se enfrentan los profesionales de la educación en el contexto de la educación inclusiva, comprender realmente la temática y valorar las preocupaciones de los profesores por las problemáticas actuales.

Este estudio retoma diferentes aspectos sociales y culturales, tales como discriminación, exclusión, segregación y rechazo que se observan en diferentes grupos, entre ellos los alumnos con discapacidad. Por ello, es importante revisar los diferentes procesos que se llevan a cabo para la atención a la diversidad, con la finalidad de adaptarlos y/o modificarlos a las necesidades de cada estudiante, y contribuir a la inclusión de los grupos vulnerables antes mencionados.

De igual manera, se señala la importancia de revisar los planes de estudio en la formación que se ofrece a futuros docentes y a profesores en general, ya que consideran de forma limitada temas de educación inclusiva. Es importante que todos los profesores, independientemente del nivel o especialidad, se encuentren preparados para atender la diversidad, que cuenten con el conocimiento suficiente para llevar a cabo estrategias oportunas que fomenten el aprendizaje y logro de sus estudiantes. Asimismo, que muestren disposición, empatía y actitudes positivas para un mejor desarrollo de las estrategias que apliquen.

Sin duda, los retos en educación inclusiva son varios, por lo que resulta impostergable comenzar a construir comunidades de aprendizaje en donde se propongan estrategias de mejora, y se establezcan objetivos claros y realistas en materia de educación.

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ, C., M. Burjel y L. Cuozzi (2018). *Educación inclusiva en los medios: orientaciones para la comunicación*. Uruguay: UNICEF, disponible en <https://www.bibliotecau-nicef.uy/doc_num.php?explnum_id=194>.
- ARAYA, A., M. González y C. Cerpa (2014). “Actitud de universitarios hacia las personas con discapacidad”. *Educación y Educadores*, 17 (2), pp. 289-305, disponible en <<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/4027/3654>>.
- ÁVILA, M. (2005). Las prácticas docentes de los formadores de profesores, disponible en <<http://www.profesaulosuna.com/data/files/EDUCACION/FORMACION%20Y%20COMPETENCIAS%20DE%20LOS%20PROFESORES/Las%20pr%20cticas%20docentes%20de%20los%20formadores%20de%20profesores.doc>>.
- BLANCO, R. (2006). “La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y escuela de hoy”. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (3), pp. 59-68, disponible en <<https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>>.
- BLANCO, R. (2009). “La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas”, en A. Marchesi, J. Tedesco y C. Coll (coords.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. España: OEI, pp. 87-100, disponible en <https://www.mec.gov.py/talento/archivo/concurso08-16/material_lectura/gestion_educativa/la_atencion_educativa_en_la_diversidad.pdf>.
- BLANCO, R. (2014). “Inclusión educativa en América Latina: Caminos recorridos y por recorrer”, en A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (coords.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Madrid: OEI, pp. 11-36.
- BLANCO, R., y L. Hernández (2014). “Introducción”, en A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (coords.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Madrid: OEI, pp. 9-10.
- BUENESTADO, M. (2015). “Predicción de las actitudes hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en futuros profesionales de la educación”, tesis de Maestría, Universidad de Córdoba, España, disponible en <<http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/12787/Buenestado%20Fernandez.pdf?sequence=1>>.
- CALVO, M., M. Verdugo y M. Amor (2016). “La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10 (1), pp. 99-113, disponible en <<https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v10n1/art06.pdf>>.
- CAMACHO, I. (2015). *Los retos de la educación inclusiva*, disponible en <<https://prezi.com/yhol-neqxr0i/los-retos-de-la-educacion-inclusiva/>>.

- CASANOVA, A., y H. Rodríguez (2017). *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades*. Madrid: Editorial La Muralla.
- CASTILLO, J. (2016). “Docente inclusivo, aula inclusiva”. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9 (2), pp. 264-275, disponible en <<http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/64/59>>.
- CRESWELL, J. (2005). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative Research*. Upper Saddle River: Pearson Education Inc.
- DARRETXE, L., J. Goikoetxea y A. Fernández (2013). “Análisis de prácticas inclusivas y exclusoras en dos centros educativos del País Vasco”. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13 (2), pp. 1-30, disponible en <<http://www.scielo.sa.cr/pdf/aic/v13n2/a05v13n>>.
- ESCRIBANO, A., y A. Martínez (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo*. Madrid: Ediciones Narcea.
- ESCUADERO, M. (2016). “Inclusión y exclusión educativa: realidades, miradas y propuestas”. *Educatio Siglo XXI*, 34 (3), pp. 221-224, disponible en <<http://revistas.um.es/educatio/article/download/276601/200511>>.
- FLORES, L., y L. Villardón (2015). “Actitudes hacia la inclusión educativa de futuros maestros de inglés”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9 (1), pp. 63-75, disponible en <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5155477.pdf>>.
- FLORES, V., e I. García (2016). “Apoyos que reciben estudiantes de secundaria con discapacidad en escuelas regulares: ¿Corresponden a lo que dicen las leyes?”. *Educación*, 40 (2), pp. 1-20, disponible en <<http://www.redalyc.org/html/440/44046314003/>>.
- FLORES, V., I. García y S. Romero (2017). “Identificación de prácticas inclusivas de docentes formadores de docentes”. *Liberabit*, 23 (1), pp. 39-56.
- FORLIN, C., A. Jobling y A. Carroll (2001). “Preservice teachers’ discomfort levels toward people with disabilities”. *Journal of International Special Needs Education*, 4, pp. 32-38, disponible en <<https://eric.ed.gov/?id=EJ657367>>.
- GARCÍA, I. (2018). “La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México”. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11 (2), pp. 49-62, disponible en <<http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/373/359>>.
- GARCÍA, I., y S. Romero (2016). *Avances de la integración educativa/Educación inclusiva y la formación docente para la inclusión en México*. México: Editorial Centro de Estudios Jurídicos y Sociales.
- GARCÍA, I., T. Fletcher y S. Romero (2009). “Avances y retos de la educación inclusiva en Latinoamérica”, en H. Rodríguez y M. Casanova (coords.), *La inclusión educativa: un horizonte de posibilidades*. Madrid: Editorial La Muralla, pp. 225-273.
- GISBERT, D., y C. Giné (2011). “La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5 (2), pp.

- 153-170, disponible en <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art8_htm.html>.
- INFANTE, M. (2010). “Desafíos a la formación docente: inclusión educativa”. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 36 (1), pp. 287-297, disponible en <<http://www.scielo.cl/pdf/estped/v36n1/art16.pdf>>.
- JUÁREZ, J., y S. Comboni (2016). *Educación inclusiva: Retos y perspectivas*, disponible en <<https://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/blog-red/articulos/06Eje.pdf>>.
- LLEDÓ, A., y P. Arnaiz (2010). “Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: indicadores de mejora desde la educación inclusiva”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (5), pp. 96-109, disponible en <<https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/download/4729/5163>>.
- LÓPEZ, N. (2008). *Equidad educativa y desigualdad social: desafíos de la educación en el nuevo escenario Latinoamericano*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento en Educación, UNESCO, disponible en <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001425/142599s.pdf>>.
- MÁRQUEZ, G. (2010). “Caracterización del docente normalista del sur del estado de Sonora”, tesis de Maestría, Instituto Tecnológico de Sonora, México.
- MENDOZA, Z. (2015). “Cambiarán plan de estudio de Escuelas Normales en Sonora”. *Uniradio Noticias.com*, disponible en <<http://www.uniradionoticias.com/noticias/hermosillo/371495/cambiaran-plan-de-estudio-de-escuelas-normales-en-sonora.html>>.
- MONTOYA, G. (2013). “Evaluación de las prácticas de enseñanza en Escuelas Normales a partir de la opinión de los estudiantes”, tesis de Maestría, Universidad de Sonora, disponible en <<https://www.ciad.mx/archivos/desarrollo/publicaciones/Tesis%20asesoradas/Tesis%20Maestria/38.pdf>>.
- MORENO, F. (2010). “Mejorar la convivencia para avanzar en la inclusión: Una experiencia en un Instituto de Educación Secundaria”. *Revista de Educación Inclusiva*, 3 (2), pp. 113-123, disponible en <<http://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/208/202>>.
- MORGAN, D. (1997). *Focus groups as qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- MUNTANER, J., M. Roselló y B. De la Iglesia (2016). “Buenas prácticas en educación inclusiva”. *Educatio Siglo XXI*, 3 (1), pp. 31-50, disponible en <<http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/252521/191611>>.
- NAVARRETE, Z. (2015). “Formación de profesores en las Escuelas Normales de México”. Siglo XX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17 (25), pp. 17-34, disponible en <http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/viewFile/3805/3356>.
- ORTEGA, S. y J. Macarena (2015). “Prácticas inclusivas en el aula desde las percepciones de los estudiantes del séptimo año de educación general básica”, tesis de

- Licenciatura, Universidad de Cuenca, Ecuador, disponible en <<http://dspace.uuenca.edu.ec/bitstream/123456789/21617/1/Tesis.pdf>>.
- ORTIZ, M., y X. Lobato (2003). “Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas”. *Bordón: Revista de la Sociedad Española de Pedagogía*, 55 (1), pp. 27-39, disponible en <http://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2011/08/Escuela-inclusiva-y-cultura-escolar_algunas-evidencias-emp%C3%ADricas.pdf>.
- PALOMARES, A. (2017). *Retos de la educación inclusiva para construir una sociedad incluyente: Propuestas de investigación en el aula*. Cuenca, España: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, disponible en <<https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/12831/RETOS%20DE%20LA%20EDUCACION%20INCLUSIVA.pdf?sequence=4>>.
- PEEBLES, J., y S. Mendaglio (2014). “The impact of direct experience on preservice teachers’ self-efficacy for teaching in inclusive classrooms”. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), pp. 1321-1336.
- ROMERO, S., e I. García (2013). “Educación especial en México: desafíos de la educación inclusiva”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7 (2), pp. 77-91, disponible en <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4752911.pdf>>.
- SANTOS, D. (2014). “Percepción y práctica educativa inclusiva en docentes de establecimientos municipales de Monte Patria, IV región, Chile”, tesis de Maestría, Universidad de Arte y Ciencias Sociales, Monte Patria, disponible en <https://es.slideshare.net/la_lagartija/percepcion-y-prctica-educativa-inclusiva-en-monte-patria-david-santos-arrieta>.
- SECRETARÍA de Educación Pública (SEP) (2013). *Educación inclusiva: Una filosofía y una estrategia para la atención a la diversidad*. México: SEP.
- STRAUSS, A., y J. Corbin (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquía.
- TORRES, J., y J. Fernández (2015). “Promoviendo escuelas inclusivas: análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), pp. 177-200, disponible en <<http://revistas.um.es/reifop/article/view/214391/170571>>.
- TRAUTMANN, M. (2008). “Maltrato entre pares o *bullying*. Una visión actual”. *Revista Chilena de Pediatría*, 79 (1), pp. 13-20, disponible en <<https://scielo.conicyt.cl/pdf/rcp/v79n1/art02.pdf>>.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. París: UNESCO, disponible en <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>>.
- VEGA, A. (2009). “Integración de alumnos con necesidades educativas especiales: ¿Existe coherencia entre el discurso y las prácticas pedagógicas ejercidas por

los profesores básicos?”. *Estudios Pedagógicos*, 35(2), pp. 189-202, disponible en <https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052009000200011&script=sci_arttext&tlng=pt>.

VERA, J., G. Montoya y A. Valdés (2014). *Perfiles de docentes en Escuelas Normales del Estado de Sonora*, disponible en <https://www.researchgate.net/profile/Jose_Vera_Noriega/publication/283910668_Perfiles_de_docentes_en_Escuelas_Normales_del_Estado_de_Sonora/links/564a135a08ae9cd9c8269e63/Perfiles-de-docentes-en-Escuelas-Normales-del-Estado-de-Sonora.pdf>.

ZYCH, I., y V. Llorent (2013). “La educación inclusiva desde la perspectiva de los formadores de formadores: Aproximación empírica sobre la Universidad de Sevilla (España)”. *Blucher Education Proceedings*, 1 (1), disponible en <https://www.researchgate.net/profile/Vicente_J_Llorent/publication/308120462_EDUCACION_INCLUSIVA_DESDE_LA_PERSPECTIVA_DE_LOS_FORMADORES_DE_FORMADORES_aproximacion_empirica_sobre_la_Universidade_de_Sevilla_Espana/links/57dac3f708ae72d72ea35e7e.pdf?origin=publication_detail>.

Percepción de una muestra de profesores del nivel medio superior sobre su autoeficacia docente

Ma. del Carmen Farfán García

Enrique Navarrete Sánchez

Patricia Carrera Fernández

INTRODUCCIÓN

En 2008, el Sistema Educativo Mexicano estableció el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB); sus principales propósitos fueron impulsar un cambio cualitativo, orientándolo al desarrollo de competencias, así como a la mejora de la organización y las condiciones de operación de los planteles.

A partir de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) (Secretaría de Gobernación, 2008b), los diferentes subsistemas del bachillerato conservan sus programas y planes de estudio, reorientándolos y enriqueciéndolos con las competencias comunes del SNB. De esta manera, con base en la reforma y a las demandas existentes de la población estudiantil, resulta importante que los docentes sean parte fundamental del proceso de cambio (como se menciona en Secretaría de Gobernación, 2008a, 2015) y que, como formadores del alumnado, posean competencias, habilidades y actitudes para que el tránsito de éstos sea provechoso en su formación académica.

En las diferentes modificaciones educativas, el denominador común considera que la calidad en el profesorado se liga a varios factores: nivel académico, estrategias pedagógicas, intervención para la resolución del problema, la antigüedad en la organización, la relación con los alumnos y, por supuesto, sus características de personalidad, todo ello aunado a la reflexión que realiza sobre su quehacer en el aula.

Por ello, las instituciones educativas realizan tareas de actualización, capacitación y/o formación docente como requisito indispensable para que la reforma

sea exitosa, por lo cual es muy importante identificar cómo éstos perciben su labor, para que, ante los cambios, se generen cursos con contenidos pertinentes a las necesidades de los profesores, que les permitan desempeñarse de mejor manera y no solamente como un requisito del discurso de la calidad; sin embargo, no se determinan las áreas de oportunidad para su mejora; más bien, se les indica tomar los cursos, que la institución prescribe con carácter obligatorio.

En este sentido, los docentes enfrentan formas de violencia estructural, ya que, para ingresar o mantenerse en este nivel, deben asistir a cursos de actualización y/o formación, así como acreditar el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS), establecido desde 2008, y participar en el Proceso de Certificación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior (CERTIDEMS) (Secretaría de Gobernación, 2008a), sin establecer diagnóstico alguno para que, efectivamente, estos programas tengan un impacto real en la formación de los bachilleres.

Ante estos cambios, en la formación docente se consideran dos grandes áreas: el conocimiento que se enseña y la forma en que se imparte; es decir, la actualización permanente en la disciplina y la forma en que la enseña, por lo que es indispensable determinar las necesidades de formación y actualización docente para establecer un plan de formación.

AUTOEFICACIA DOCENTE

La autoeficacia docente constituye un juicio acerca de la propia capacidad para emprender acciones necesarias y alcanzar los objetivos pretendidos (Schunk, 1991; Bandura, 1997; Pajares, 1996).

Puede decirse que el origen de la autoeficacia lo propone Bandura en su artículo “Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change”, publicado en 1977. Ahí expone una hipótesis mediante la cual plantea que las expectativas de eficacia personal determinan el esfuerzo que las personas emplean para realizar una tarea específica, así como su grado de perseverancia cuando se enfrenta a situaciones difíciles.

Así que la percepción que la persona tiene de su capacidad personal lo estimula o inhibe a realizar determinadas acciones; ésa es la idea principal del concepto de autoeficacia propuesto por Albert Bandura (1977: 193), quien define la autoeficacia como aquellas “creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos que producirán determinados logros o resultados”. La teoría social cognitiva propuesta por Bandura

destaca la autoeficacia como mediador cognitivo del efecto que el medio tiene sobre el comportamiento humano. Desde esta visión, puede pensarse al hombre como un ser capaz de controlar activamente los hechos que influyen en su vida y no como un ser pasivo (Menghi, Oros y Abreu, 2015).

En lo educativo, finalizando la década de los setenta, la autoeficacia docente es entendida como el grado en el que el profesor cree que posee capacidad para influir en el rendimiento de sus alumnos (Berman, Mc Laughlin, Bass, Pauly y Zellman, 1977). Ante ello, la autoeficacia docente es una de las características de los profesores que con mayor frecuencia se ha relacionado con los resultados positivos en el rendimiento de los alumnos y en la misma enseñanza. Así, se ha asociado frecuentemente con el rendimiento y la motivación de los alumnos (Midgley, Feldlaufer y Eccles, 1989), con las destrezas necesarias para el control del aula (Rosoff y Hoy, 1990), con el valor que conceden los profesores a las prácticas innovadoras en educación (Cousins y Walker, 2000), etcétera.

Por su parte, Hoy y Woolfolk (1993) centran la atención en la relación que se da entre el sentimiento de eficacia para enseñar y algunos aspectos concretos de la enseñanza, como la motivación, el control de los alumnos, el desarrollo de prácticas innovadoras, etcétera, además de la evolución de las creencias de autoeficacia en los primeros años de docencia, ya que con el tiempo dirigen su interés al estudio del clima escolar para llegar a identificar algunos factores de la organización que pueden guardar relación con la autoeficacia de los profesores, tales como el liderazgo de las autoridades o el ambiente de cohesión entre sus compañeros docentes.

En el mismo sentido, Bandura (1999) sostiene que las creencias de eficacia organizan el funcionamiento del hombre mediante su acción sobre los procesos cognitivos, motivacionales, afectivos y selectivos, y propone las dimensiones que crean expectativas en la autoeficacia, tales como:

Magnitud: Grado de dificultad de la tarea que una persona se cree capaz de afrontar.

Fuerza: Grado de seguridad de la persona para realizar la tarea en función de su magnitud. Cuanto mayor sea la fuerza de la autoeficacia, más probabilidad de éxito en su ejecución.

Generalidad: Generalización del sentimiento de eficacia personal a otros ámbitos de actividad. Esta dimensión varía en función del tipo de capacidad requerida, de las características de la situación o de las personas (Bandura, 1999).

De acuerdo con Bandura (1999) y las dimensiones de la autoeficacia, el docente debería de poseer la capacidad para afrontar cualquier situación en el aula y fuera de ella, lo que va a proporcionarle seguridad y tener experticia en el área de dominio, así como generar sentimientos y actitudes que le permitan establecer un proceso de enseñanza individual que lo caracterice y que desempeñe de manera idónea. Bandura (1997) explica que los sujetos que tienen un sentimiento de autoeficacia firme presentan un estilo de pensamiento proyectado hacia los logros, lo que les permite anticipar resultados positivos; por otra parte, las creencias de autoeficacia también influyen sobre la motivación porque intervienen en el establecimiento de las metas, en el esfuerzo que se emplea para alcanzarlas, en el tiempo que se invierte y en la tenacidad ante las dificultades; además, las creencias de autoeficacia también regulan los procesos afectivos, haciendo que se vuelvan menos probables los sentimientos de estrés y depresión en situaciones extremas. Por último, estas creencias también influyen en los procesos de selección de las acciones y contextos que las personas eligen para intervenir. Los procesos cognitivos, motivacionales, afectivos y selectivos que se activan mediante las creencias de eficacia suelen trabajar en forma vinculada regulando el comportamiento del ser humano (Menghi *et al.*, 2015).

Tschannen-Moran y Woolfolk (2001) afirman que aquellos profesores con altas creencias de autoeficacia presentan mayor apertura a nuevas ideas, mayor disposición para probar nuevos métodos, mejor planificación y organización de sus clases y se muestran más entusiastas en el proceso de enseñanza. Además, la autoeficacia docente no sólo se relaciona con el rendimiento de los alumnos, sino también con la motivación que los docentes manifiestan en el aula y con las expectativas que tienen sobre sus estudiantes (Bamburg, 2004, citado en Rodríguez *et al.*, 2009).

Autores como Fernández y Soto (2012), Muijs y Reynolds (2001), Pe-randones y Castejón (2007), Klassen y Tze (2014) y Fuchs, Fuchs y Bishop (1992) mencionan que las creencias de autoeficacia de los docentes influyen en: los objetivos, la dedicación para organizar y planificar las actividades, la motivación para dar las clases, su desempeño medido a través de los logros de los estudiantes, la capacidad para adaptarse ante los imprevistos y una menor predisposición a padecer el síndrome de *burnout*.

Por su parte, Coladarci (1992) menciona que hay una relación precisa entre el sentimiento de autoeficacia de los profesores y el grado de compromiso que manifiestan hacia la profesión.

De esta manera, la autoeficacia docente indica las creencias que los profesores tienen sobre su propia práctica docente y su capacidad de enfrentar con éxito la tarea de conducir los procesos de aprendizaje y enseñanza en sus alumnos. Aquellos docentes que tienen una mejor percepción sobre su autoeficacia docente podrán facilitar con mayor éxito el proceso de aprendizaje de los alumnos.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Al modificar los planes y programas educativos, se circunscribe la mejora de la calidad educativa; uno de los aspectos centrales de estas reformas al unísono de los cambios curriculares es el de la evaluación docente, la cual presenta diferentes aristas; la principal es constatar que los docentes cuenten con el perfil profesional que garantice precisamente la calidad de la educación. Como resultado, en la Reforma Educativa se maneja la formación, capacitación y actualización de los docentes en general, y en particular en el Nivel Medio Superior, el desarrollo de las competencias y la certificación para lograr el desarrollo profesional. Estas acciones no recuperan las necesidades individuales y colectivas en la realidad docente. Se considera importante que cada docente reflexione sobre su práctica docente, entendiéndola y determinando sus áreas de oportunidad para mejorar sus competencias pedagógicas.

Por lo anterior, en el presente estudio se describe la percepción del profesor de Nivel Medio Superior sobre su autoeficacia docente.

METODOLOGÍA

Tipo de estudio

Se realizó una investigación *ex postfacto* de corte cuantitativo descriptivo.

Instrumento

Se aplicó la Escala de Autoeficacia Docente, versión traducida al español por Prieto (2005), del *Teacher's Sense of Efficacy Scale (Short Form)*, de Tschannen-Moran y Woolfolk (2001). Consta de 44 reactivos de tipo escala Likert,

dividida en dos partes; la primera corresponde a las creencias de las capacidades de cada docente; las respuestas van de uno (poco capaz) a seis (muy capaz); en la segunda parte sobre las creencias de autoeficacia, las respuestas van de uno (nunca) a seis (siempre), midiendo las siguientes dimensiones:

- Estrategias didácticas para la planificación de la enseñanza.
- Estrategias didácticas para implicar activamente a los alumnos.
- Estrategias didácticas para favorecer la interacción en el aula.
- Estrategias didácticas para evaluar el aprendizaje.

La fiabilidad de esta escala es de $\alpha = .9475$, con una muestra de 362 profesores universitarios.

Muestra

La muestra fue de tipo no probabilístico intencional conformada por 45 docentes del Nivel Medio Superior del Valle de Toluca, con promedio de antigüedad de 6.86 años en un rango de 2 a 23 años como docente.

RESULTADOS

Para la obtención de los mismos, se utilizó la estadística descriptiva. De manera general, los docentes tienen una percepción alta de su autoeficacia. Específicamente, se obtienen medias altas en las cuatro dimensiones, así como en la autoevaluación de la función docente, lo que, de acuerdo con el instrumento, es indicativo de una enseñanza de calidad (véase la tabla 1).

TABLA 1
MEDIAS DE LAS DIMENSIONES DE AUTOEFICACIA DOCENTE

<i>Dimensiones</i>	<i>Autoeficacia</i>	<i>Frecuencia con que lo realiza</i>
Planificación de la enseñanza	5.64	5.4
Implicación activa de los alumnos en su aprendizaje	5.59	5.31

<i>Dimensiones</i>	<i>Autoeficacia</i>	<i>Frecuencia con que lo realiza</i>
Interacción positiva en el aula	5.50	5.42
Evaluación del aprendizaje	5.31	4.96
Total	5.54	5.27

En relación con la planificación de la enseñanza, los profesores prescriben los resultados de aprendizaje que desean que sus alumnos alcancen, los contenidos que enseñarán, y las estrategias y recursos didácticos que utilizarán.

En lo referente a la implicación activa de los alumnos en su aprendizaje, los docentes establecen estrategias didácticas para interesar a los alumnos en los contenidos de enseñanza de manera activa.

Asimismo, en la interacción y creación de un clima positivo en el aula, los docentes propician un clima de confianza y de respeto mutuo a través de sus actitudes.

De la misma manera, en la evaluación del aprendizaje, los docentes utilizan diversos métodos de valoración que les permiten constatar el logro de los objetivos; en lo referente a su autoevaluación, los docentes perciben que su actuar docente es positivo.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

El docente del Nivel Medio Superior enfrenta algunos retos ante los cambios educativos; en primera instancia, este nivel educativo es complejo y diverso; los docentes cuentan con el perfil disciplinario, carecen de formación pedagógica, tienen un modelo curricular común donde la homologación es su base y se cuenta con grupos numerosos; deben desarrollar una serie de competencias que tal vez algunos profesores desconocen. Considerando la diversidad disciplinaria de los docentes del Nivel Medio Superior, muchas de las competencias no les son familiares, entendibles por su formación disciplinaria y su desarrollo profesional.

Por ello, antes de ofrecer las acciones de formación, capacitación y actualización docente, debe realizarse un diagnóstico de necesidades; este trabajo pretende dar un primer acercamiento a esas necesidades.

De esta manera, un docente que se percibe eficaz es capaz de integrar a los alumnos en el proceso de aprendizaje y que éstos se sientan tomados en cuenta y motivados, coincidiendo con el modelo curricular del bachillerato centrado en el alumno, en sus necesidades individuales, sentimientos y estilos de aprendizaje, donde el rol docente pasa de ser un instructor a ser un facilitador y motivador del aprendizaje.

Por otra parte, la seguridad con que se conduce el docente depende de lo bien preparado que se sienta. Según Prieto (2009), la autoeficacia docente puede sufrir algunas variaciones por el tamaño del grupo, por el comportamiento de los alumnos, el contexto y los programas de enseñanza. Es aquí donde resalta la importancia de la percepción que el docente tenga de su labor y la capacidad para adaptarse a la realidad contextual en la que se desenvuelve. Es muy claro observar que la práctica docente de un mismo profesor se modifica de acuerdo con la institución, el horario y, sobre todo, sus alumnos.

De esta manera, ubicarse en el contexto de su práctica docente le permite reflexionar, analizar y replantearse las actividades educativas que realiza, proponiendo las alternativas de intervención acordes con las necesidades de sus grupos.

CONCLUSIONES

Los cambios curriculares en el Nivel Medio Superior implantan el perfil del docente a partir de ciertas competencias y atributos establecidos en el Marco Curricular Común (MCC) y desarrollan éstos a partir de sus propios programas de actualización docente, mismos que deben cumplirse sin considerar la situación real del docente.

Ante ello, los docentes enfrentan violencia estructural, ya que deben participar en cursos y programas obligatorios que, en caso de no tomar, condicionan su propia estabilidad laboral; de igual manera, en éstos no se incorporan los contenidos que ellos requieren para mejorar su enseñanza y procurar la construcción de conocimientos por parte de los estudiantes. En este sentido, con la finalidad de determinar las necesidades de formación y actualización del docente, debe identificarse la percepción que tiene de su trabajo.

Al respecto, los docentes tienen una alta percepción de su autoeficacia. En cuanto a las dimensiones del Instrumento de Autoeficacia del Profesor

Universitario: la planificación de la enseñanza, la implicación activa de los estudiantes, la interacción positiva en el aula y la evaluación del docente tienen un puntaje alto, indicativos de una enseñanza de calidad.

Se observó que existe coherencia entre la percepción que tienen los docentes en cuanto a su capacidad de utilizar distintas estrategias de enseñanza (autoeficacia) y la frecuencia con que las utilizan.

Al responder al instrumento de autoeficacia docente, el profesor reflexiona sobre su actuar pedagógico, identificando las áreas de mejora en su práctica docente; la investigación no sólo contribuye a determinar la autoeficacia del docente del Nivel Medio Superior, sino también lo conduce a reflexionar sobre su práctica educativa como una estrategia de mejora continua.

FINALMENTE, LA PERCEPCIÓN QUE EL DOCENTE TENGA DE SUS PROPIAS CAPACIDADES INFLUYE DE MANERA POSITIVA O NEGATIVA EN SU PRÁCTICA EDUCATIVA.

REFERENCIAS

- BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Nueva York: W.H. Freeman.
- BANDURA, A., (1977). "Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change". *Psychological Review*, 84, pp. 191-215.
- BANDURA, A. (1999). *Auto-eficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- BERMAN, P., M. Mc Laughlin, G. Bass, E. Pauly y G. Zellman (1977). *Federal programs supporting educational change*. Santa Mónica, CA: The Rand Corporation.
- COLADARCI, T. (1992). "Teachers'sense of efficacy and commitment to teaching". *Journal of Experimental Education*, 60, pp. 323-337.
- COUSINS, J., y C. Walker (2000). "Predictors of educators'valuing of systemic inquiry in school". *Canadian Journal of Program Evaluation*, núm. extraordinario, pp. 25-53.
- FERNÁNDEZ, M., y C. Soto (2012). "Resultados psicométricos preliminares de la escala de autoeficacia percibida en maestros de Lima". *Psicogente*, 15 (28), pp. 314-22.
- FUCHS, L., D. Fuchs y N. Bishop (1992). "Instructional adaptations for students at risk". *Journal of Educational Research*, 86, pp. 70-84.
- HOY, W., y A. Woolfolk (1993). "Teachers'sense of efficacy and the organizational health of schools". *The Elementary School Journal*, pp. 356-372.
- KLASSEN, R., y V. M. C. Tze (2014). "Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis". *Educational Research Review*, 12, pp. 59-76.

- MENGGI, S., L. Oros y R. Abreu (2015). “Estudio psicométrico de la Escala de Autoeficacia Docente de Albert Bandura en una muestra argentina”. *Acta Psiquiátrica Psicol. Am. Lat.*; 61 (1), pp. 22-32.
- MIDGLEY, C., H. Feldlaufer y J. Eccles (1989). “Change in teacher efficacy and student self-and-task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school”. *Journal of Educational Psychology*, 81 (2), pp. 247-258.
- MUIJS, R. y D. Reynolds (2001). *Effective teaching: research and practice*. Londres: Paul Chapman Publishing.
- PAJARES, F. (1996). “Self-efficacy beliefs in academic settings”. *Review of Educational Research Association*, Nueva York.
- PERANDONES, T., y J. Castejón (2007). “Implicaciones para la formación del profesorado derivadas del estudio de la inteligencia emocional y la autoeficacia docente”, en M. T. Colén y F. Imbernon (eds.), *I Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado*. Barcelona: ICE Universidad de Barcelona, pp. 734-743.
- PRIETO, L. (2009). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. España: Ediciones Narcea.
- Prieto Navarro, L. (2005). “Escala de Autoeficacia docente del profesorado universitario. Las creencias de autoeficacia docente del profesorado universitario”, tesis de Doctorado no publicada. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- RODRÍGUEZ, S., J. Núñez, A. Valle. R. Blas y P. Rosario (2009) “Auto-eficacia docente, motivación del profesor y estrategias de enseñanza”, *Escritos de Psicología*, 3 (1), pp. 1-7.
- ROSOFF, B, y W. Hoy (1990). “Prospective teachers’ sense of efficacy and their beliefs about managing students”. *Teaching and Teacher Education*, 6, pp. 137-148.
- SCHUNK, D.H. (1991). “Self-efficacy and academic motivation”. *Educational Psychologist*, 26, pp. 207-231.
- SECRETARÍA de Gobernación, *Diario Oficial de la Federación* (2008b). La Reforma Integral de la Educación Media Superior, disponible en <http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerto_numero_442_establece_SNB.pdf>.
- SECRETARÍA de Gobernación, *Diario Oficial de la Federación* (2008a). Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada, disponible en <http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5066425&fecha=29/10/2008>.
- SECRETARÍA de Gobernación, *Diario Oficial de la Federación* (2015). Acuerdo número 06/06/15 por el que se establece la formación dual como una opción educativa del tipo medio superior, disponible en http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5396202&fecha=11/06/2015>.
- TSCHANNEN-Moran, M., y A. Woolfolk (2001). “Teacher efficacy: capturing an elusive construct”. *Teaching and Teacher Education*, 17, pp. 783-805.

Gaudibilidad y funcionamiento psicológico positivo en docentes de Hidalgo: estudio piloto

Rubén García Cruz
María Leticia Bautista Díaz
Andrómeda Ivette Valencia Ortiz
David Jiménez Rodríguez
Baruch Natanael Ramírez Castelo

INTRODUCCIÓN

El bienestar en las escuelas es un tema de suma importancia que ha sido estudiado por varios expertos de Naciones Unidas con el fin de educar las habilidades para la vida escolar con las bases metodológicas y teóricas de la psicología positiva (Giltay *et al.*, 2004; Keltner *et al.*, 1999). Para que en los ambientes educativos exista este bienestar, los docentes deben poseer ciertas condiciones psicológicas adecuadas a la transmisión del enfoque de bienestar psicológico, a través de ciertas habilidades y fortalezas de valor (Marques, 2008). Esto es indispensable para lograr una convivencia sana en la relación docente-alumno. Por lo tanto, se tiene como meta resolver las problemáticas de salud y comportamientos disfuncionales que se han visualizado con mayor recurrencia en los ámbitos relacionales, sobre todo en la escuela, que debe ser un espacio de disfrute y creación de climas de interacción positiva (Bisquerra y Hernández, 2017).

Dentro del aula, el docente es el principal eje de desarrollo desde la perspectiva de los alumnos; de ellos depende que los escolares logren un desarrollo óptimo en los ámbitos cognitivo y personal. Por esta razón, el docente debe mantener un disfrute por la docencia, ya que, en caso contrario, se desempeñará de manera inadecuada (Marqués, 2000).

El docente, dentro de las aulas y los ambientes escolares, no sólo se limita a enseñar; también es un impulsor para los alumnos hacia el proceso de aprender a aprender y, a su vez, propiciar el correcto desarrollo de las habilidades que éstos puedan presentar en el aula o aquellas que expresen querer obtener. También es un apoyo en el desarrollo personal y cognitivo de

los escolares, a través de las distintas técnicas para la transmisión de conocimientos que el docente haya adquirido durante su formación y su experiencia frente a los alumnos. (Marqués, 2000).

La docencia implica afrontar situaciones fuera de lo común para una persona ajena a la misma, pues ésta supone un intenso desgaste psicológico. Por ello, debe de atenderse cada malestar que pueda presentarse en la salud del docente al desarrollarse dentro de las instituciones educativas. Una de las problemáticas que se presentan en estos ambientes es el malestar docente, el cual afecta diariamente a muchos profesionales de la educación sin conocer la existencia del mismo; se ha comprobado que tiene consecuencias altamente significativas. Algunas de éstas, según Esteve (1994), son:

- Bajo desempeño laboral
- Estrés
- Ansiedad
- Depresión
- Abandono de la docencia

Es de suma importancia conocer las aportaciones de la psicología positiva en el ámbito educativo, sobre todo para potenciar la salud mental positiva del docente. Una de las categorías fundamentales que desarrolla esta disciplina es el aprendizaje optimista, dato que puede rescatarse en los ámbitos escolarizados con gran facilidad. Se ha comprobado que aquellas personas que mantienen su optimismo en niveles adecuados (altos) tienen muchas menos probabilidades de morir de ataques cardiacos que aquellos que presentan actitudes pesimistas, tomando en cuenta que mantienen más cuidado de sí mismos (Giltay *et al.*, 2004; Keltner *et al.*, 1999). Por otro lado, se ha comprobado el efecto social que genera la sonrisa auténtica verdadera sobre los demás; tal es el caso de la de Duchenne (Fernández-Abascal, 2018), en el cual hay una correlación entre distintas funciones interpersonales, como lo son la comunicación y el control del entorno. De este modo, los gestos faciales, la posición corporal y el tono de la voz tienen un papel importante en los procesos de comunicación; éstos tienen un valor doble, expresar cómo nos sentimos y también influir en las conductas de los demás (Martínez, 2018).

Es importante reforzar y observar las interacciones entre los docentes y su relación con los alumnos; estos vínculos son generadores de estados emocionales positivos que benefician los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta perspectiva constituye uno de los objetivos más importantes de la educa-

ción positiva, misma que debe desarrollarse en las diversas culturas a través de programas para mejorar y promover la salud mental positiva (Marques, 2008). El propósito principal de la psicología positiva aplicada es lograr un desempeño óptimo; de este modo, los ambientes escolarizados se convierten en espacios privilegiados y, a su vez, constituyen la condición indispensable generadora de bienestar (Bisquerra y Hernández, 2017).

Es significativo reconocer los constructos que se han generado desde estas posturas, como son la gaudibilidad y el funcionamiento psicológico positivo, con el fin de profundizar en su relación con las capacidades que poseen los docentes para generar espacios de bienestar y convivencia saludable positiva.

Padrós y Fernández-Castro (2008) mencionan que la gaudibilidad es un conjunto de moduladores que regulan los niveles de disfrute y éstos engloban procesos intercesores y mediadores entre los estímulos y el disfrute que cada individuo experimenta. Por lo tanto, mientras haya niveles altos de gaudibilidad, la intensidad y frecuencia del disfrute será mayor; de este modo, debe relacionarse directamente la gaudibilidad con la capacidad de generar bienestar psicológico (Padrós, Herrera y Gudayol, 2012). Por otro lado, si los niveles de gaudibilidad son bajos, se presenta anhedonia (desde la perspectiva clínica), la cual es la incapacidad o la baja percepción del disfrute por cosas normalmente gratificantes, como puede serlo saborear un helado o comer nuestro platillo favorito.

Es importante diferenciar entre los moduladores de la gaudibilidad y los de la experiencia de flujo, lo cuales aluden a situaciones que exigen el máximo rendimiento de una persona, quien considerará que está controlando a la perfección una situación y, por ende, funciona de manera adecuada (Csikszentmihalyi, 1990).

El funcionamiento psicológico positivo (perspectiva de la psicología positiva) tiene como fin no sólo investigar y tratar las enfermedades mentales, sino buscar y guiar a las personas hacia un correcto funcionamiento cognitivo y afectivo (Seligman y Csikszentmihalyi, 2014). Así pues, se toman las emociones positivas como uno de los ámbitos más estudiados, como: humor, amor, gratitud y perseverancia, entre otras. Estas emociones, desde su perspectiva opuesta, afectan directamente el rendimiento en distintos ámbitos de la regulación del comportamiento y el bienestar. Se ha comprobado que, cuando una persona presenta niveles bajos de gaudibilidad, su rendimiento en distintas áreas se ve afectado directamente, al no disfrutar sus actividades diarias; como resultado, no expresa la motivación suficiente para su desarrollo (Padrós, Medina, Gutiérrez y Calvillo, 2010).

Padrós y otros autores han realizado distintas investigaciones con respecto a la gaudibilidad y la influencia en el funcionamiento psicológico positivo en distintos ámbitos, pero, hasta el momento, no se habían realizado en el ámbito escolar, en específico en los docentes. A continuación, en el cuadro resumen (véase la tabla 1), se citan algunas de las investigaciones que han sido realizadas por estos autores hasta el momento.

El propósito de la presente investigación es conocer los niveles de gaudibilidad y funcionamiento psicológico positivo en docentes y cómo influyen en su desempeño laboral hacia los escolares como condición previa para generar bienestar psicológico en la escuela.

MÉTODO

Esta investigación fue de tipo observacional, de un solo grupo, descriptivo, transversal.

Población

Docentes de educación primaria del estado de Hidalgo, México.

TABLA 1.
RESUMEN DE INVESTIGACIONES SOBRE GAUDIBILIDAD
Y FUNCIONAMIENTO PSICOLÓGICO POSITIVO

<i>Autores</i>	<i>Estudios</i>	<i>Muestras</i>	<i>Instrumentos</i>	<i>Resultados</i>
Padrós, Martínez y Cruz (2011)	Nivel de gaudibilidad en pacientes esquizofrénicos: un estudio piloto	Dos muestras: 1ra: n=30, mayores de 18 años, cumplían los criterios del DSM IV-TR25 para la esquizofrenia, 2da: n=37, población general, mayores de 18 años y residentes en Barcelona	Escala de Gaudibilidad (EG): 23 ítems con escala Likert.	Los pacientes esquizofrénicos manifestaron niveles de gaudibilidad significativamente menores a los observados en la muestra extraída de la población general

<i>Autores</i>	<i>Estudios</i>	<i>Muestras</i>	<i>Instrumentos</i>	<i>Resultados</i>
Quintana, Montgomery, Malaver y Ruiz (2011)	Capacidad de disfrute y percepción del apoyo Comunitario en adolescentes espectadores de Episodios de violencia entre pares (bullying)	400 estudiantes representativos de los tres tipos identificados de espectadores de la violencia entre pares.	Ficha demográfica Escala de Gaudibilidad (EG): 23 ítems con Escala Likert, Cuestionario de apoyo comunitario percibido (García y Guerrero, 2004), Escala de tipo de espectador de violencia entre pares (TE-VEP)	Se observan diferencias estadísticamente significativas entre el tipo de espectador prosocial y los tipos de espectador amoroso e indiferente-culpabilizado en cuanto a la percepción subjetiva de apoyo comunitario, no encontrándose diferencias significativas entre estos últimos.
Padrós, Martínez, Rico y Gallemí (2013)	Nivel de gaudibilidad en pacientes con lesión en la médula espinal	Dos muestras: 1ra: n=33 pacientes, mayores de 18 años, que habían sufrido una lesión en la médula espinal, y que por ello padecían tetraplejia o paraplejia, 2da: n=39 de la población general	Escala de Gaudibilidad (EG): 23 ítems con escala Likert.	La muestra de pacientes lesionados medulares con tetraplejia o paraplejia tuvo niveles superiores de gaudibilidad respecto a los observados en la muestra extraída de la población general

Fuente: Elaboración personal.

Selección y muestreo

Se aplicó la técnica de *bola de nieve*. La conformación final de la muestra fue de 249 docentes de educación primaria de entre 22 y 76 años de edad.

Criterios

Inclusión: Ser docente de nivel primaria, procedente del estado de Hidalgo, México, e impartir clases en el mismo estado.

Exclusión: Ser docente de otro nivel de educación diferente, y/o de otro estado de la República Mexicana.

Eliminación: No concluir el procedimiento.

Procedimiento

Elaboración de cuestionario a través de la plataforma de Formularios de Google; se entregó el link a un docente y éste, a su vez, lo distribuyó entre colegas; en ese cuestionario se incluía el consentimiento informado. Cada docente proporcionó, a través del formulario, información necesaria que se utilizó para el análisis de los datos; estos datos fueron: edad, género, estado de procedencia (este dato con el fin de excluir a aquellos docentes ajenos al estado de Hidalgo), tiempo de experiencia en la docencia y grado máximo de estudios. Posteriormente se realizó el análisis de los datos a través del programa SPSS V.22.

Instrumentos

Escala de Gaudibilidad de Padrós (EGP) (Padrós, Herrera y Gudayol, 2012). Validado para población mexicana, obtuvo un alfa de Cronbach de 0.828. Consta de 23 reactivos de escala Likert con valores desde “Nada de acuerdo” a “Totalmente de acuerdo”, con puntaje de 0 a 4, teniendo los reactivos 15, 19 y 22 como inversos.

Escala de Funcionamiento Psicológico Positivo (Merino, Privado y Gracia, 2015). Validado para población mexicana, obtuvo un alfa de Cronbach de .91. Consta de 33 ítems de escala Likert con valores desde “Totalmente en desacuerdo” a “Totalmente de acuerdo” con puntaje de 1 a 5.

Aspectos éticos y legales

Cumple con las normas éticas para investigación de la Declaración de Helsinki de 1975. Asimismo, se respetó el derecho de confidencialidad de todos los participantes.

RESULTADOS PRELIMINARES

Escala de Gaudibilidad de Padrós

De la muestra total (n=249), 63 (25 por ciento; Q_1) de los docentes obtuvo puntuaciones < 65.

En cuanto a los hombres:

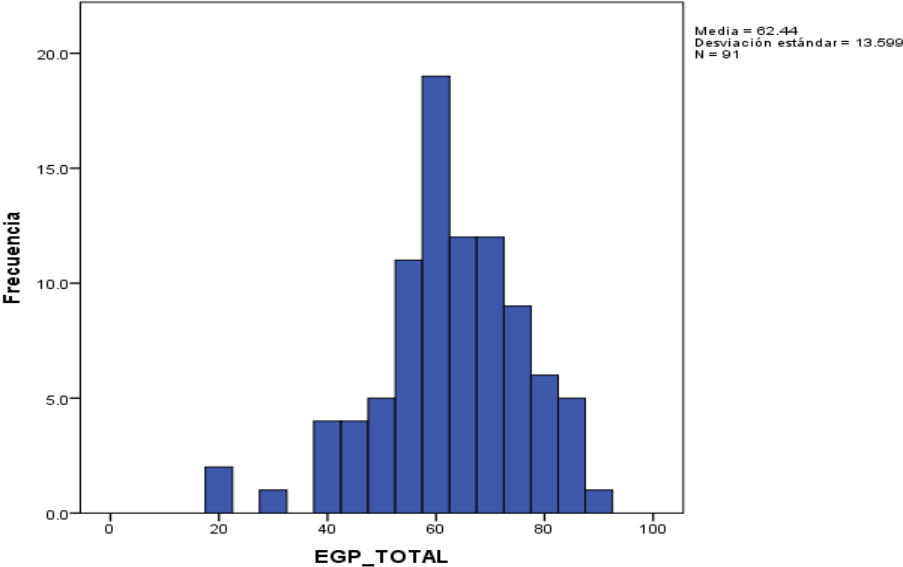
n=91 (n=23 [25 por ciento, Q_1]) obtuvo puntuaciones ≤ 55 .

Presentan un punto menos en disfrute (véase el gráfico 1).

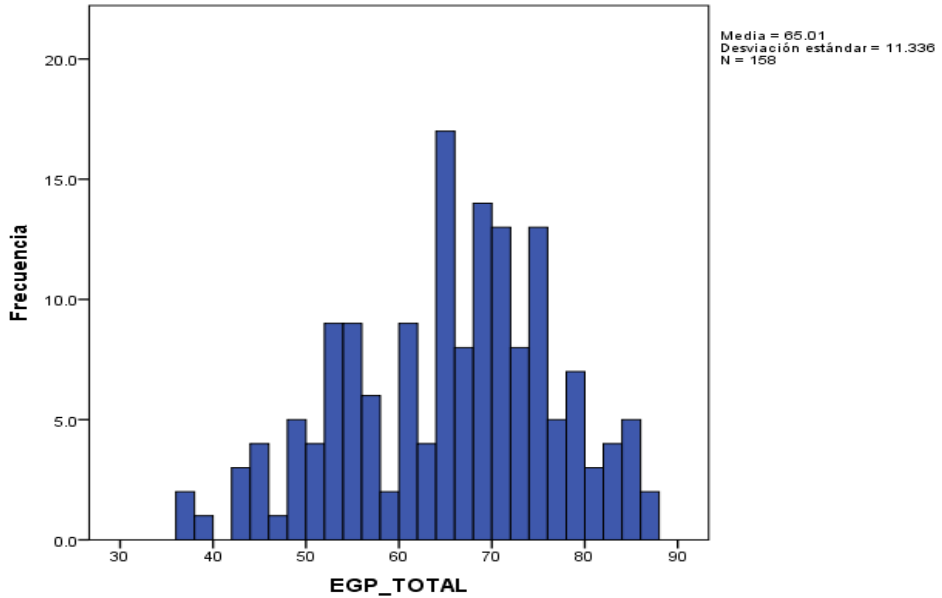
En cuanto a mujeres:

n=158 (n=40 [25 por ciento, Q_1]) obtuvo puntuaciones ≤ 56 (véase el gráfico 2).

GÁFICO 1.
RESULTADOS DE EGP EN HOMBRES



GÁFICO 2.
RESULTADOS DE EGP EN MUJERES

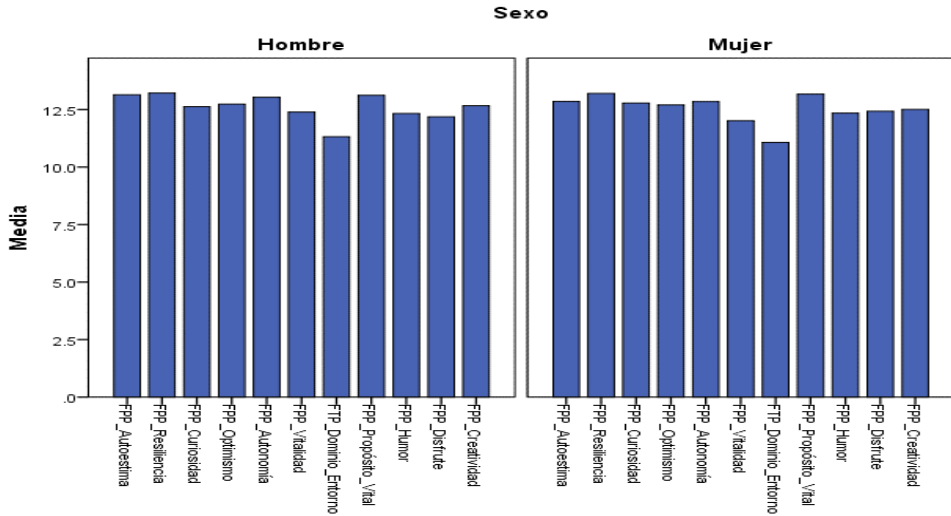


Escala de Funcionamiento Psicológico Positivo

Se observó que la población general salió con niveles adecuados de FPP, y en dos de las subescalas salieron con promedio de uno y dos puntos menos, en el siguiente orden: vitalidad, que se refiere a sentirse vivo, lleno de energía y estar alerta; y dominio del entorno, que se refiere a la habilidad para manejar las demandas y actividades de la vida cotidiana (Ryff, 1989; Ryan y Deci, 2001).

GÁFICO 3.

COMPARACIÓN DE SUBESCALAS DE FPP ENTRE HOMBRES Y MUJERES



CONCLUSIONES

Con respecto a los resultados obtenidos, se entiende que los hombres disfrutaban la docencia ligeramente menos que las mujeres.

Por otro lado, se tomaron en cuenta los dos rasgos en los que ambos géneros obtuvieron puntajes ligeramente bajos, los cuales son el dominio del entorno y la vitalidad; estos aspectos son fundamentales para un desempeño óptimo de los docentes frente a las aulas; por ende, si un docente no tiene un dominio alto del entorno, su control del grupo escolar ante las situaciones que puedan surgir en torno al mismo, tales como *bullying* y situaciones de depresión escolar, se verá sumamente disminuido.

En contraparte, si tiene una vitalidad baja, no tendrá la motivación suficiente para atender cualquier situación que surja, por sencilla que pueda ser. Aunado a eso, si el docente tiene un nivel bajo del disfrute, su motivación se verá afectada de la misma forma. Por ello, es de suma importancia identificar a aquellos docentes que presenten niveles bajos de gaudibilidad y funcionamiento psicológico positivo, pues su desarrollo dentro de las aulas será afectado negativamente, y a su vez no fungirán como el apoyo y la guía que los escolares requieren para su desarrollo tanto dentro del aula como al salir de las mismas. Los hombres disfrutaban la docencia ligeramente menos que las mujeres.

En cuanto al nivel de correlación que existe entre la gaudibilidad y el funcionamiento psicológico positivo, se encontró que a mayor nivel de gaudibilidad el nivel de funcionamiento psicológico positivo es directamente proporcional. La escala de funcionamiento psicológico positivo cuenta con 11 subescalas, se toma como referencia aquella denominada “Disfrute”, que, comparándola con la Escala de Gaudibilidad, muestra que los niveles de disfrute son similares en ambos casos, teniendo como referencia el punto de corte sugerido en las figuras anteriores.

Limitaciones y sugerencias

La calidad de trabajo es mayor si se realiza a lápiz y en papel que a través de redes sociales, puesto que la cantidad de información recabada puede ser mayor, como aquella referida a las expresiones corporales; por otro lado, no pueden resolverse las dudas personalmente, ya que, si surge alguna con respecto a algún reactivo de las escalas, no hay manera de solventarla debido a la limitación en la comunicación.

Se sugiere supervisar la resolución de las escalas para verificar que cada dato sea registrado tal y como se requiere, ya que esto puede generar errores en la interpretación y en el análisis de los resultados. Es un tema actual en el que debe continuarse profundizando por el rol que se ha atribuido a la escuela, de generar procesos de bienestar y convivencia sana.

REFERENCIAS

- BISQUERRA Alzina, R., y S. Hernández Paniello (2017). “Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices”. *Papeles del Psicólogo*, 38 (1), pp. 58-65.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1990). *Flow. The psychology of optimal experience*. Nueva York: HarperPerennial.
- ESTEVE, J. M. (1994). *El malestar docente*. Editorial Paidós: Barcelona.
- FERNÁNDEZ-Abascal, E. (2018) *Emociones positivas*. Madrid: Pirámide.
- GILTAY, E. J., J. M. Geleijnse, F. G. Zitman, T. Hoekstra y E. G. Schouten (2004). “Dispositional optimism and all-cause and cardiovascular mortality in a prospective cohort of elderly Dutch men and women”. *Archives of General Psychiatry*, 61 (11), pp. 1126-1135.

- KELTNER, D., y J. J. Gross (1999). "Functional accounts of emotions". *Cognition & Emotion*, 13 (5), pp. 467-480.
- MARQUÉS, P. (2000). *Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación*, disponible en <http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/docentes_funciones.pdf>.
- MARQUES, R. (2008). *Profesores muy motivados: un liderazgo positivo promueve el bienestar docente*. Madrid: Ediciones Narcea.
- MARTÍNEZ Sánchez, F. (2018) "Emociones positivas. Identificación y expresión facial y vocal de las emociones positivas", en E. Fernández-Arrabascal (ed.), *Emociones positivas*, 1ª ed.). Madrid: Pirámide, pp. 64-82.
- MERINO, M., J. Privado y Z. Gracia (2015). "Validación mexicana de la Escala de Funcionamiento Psicológico Positivo: Perspectivas en torno al estudio del bienestar y su medida". *Salud Mental*, 38 (2), pp. 109-115.
- PADRÓS, F., y J. Fernández-Castro (2008). "A proposal to measure the disposition to experience enjoyment; 'the Gaudiebility Scale'". *International Journal of psychology and Psychological therapy*, 8, pp. 413-430.
- PADRÓS-Blázquez, F., I. Herrera-Guzmán y E. Gudayol-Ferré (2012). "Propiedades psicométricas de la Escala de Gaudibilidad en una población mexicana". *Revista Evaluar*, 12 (1), pp. 1-20.
- PADRÓS-Blázquez, F., M. P. Martínez-Medina y M. A. Cruz García (2011). "Nivel de gaudibilidad en pacientes esquizofrénicos: un estudio piloto". *Salud Mental*, 34 (6), pp. 525-529.
- PADRÓS-Blázquez, F., M. P. Martínez-Medina, C. Y. Gutiérrez-Hernández y M. A. M. Calvillo (2010). "La psicología positiva. Una joven disciplina científica que tiene como objeto de estudio un viejo tema, la felicidad". *Uaricha Revista de Psicología*, 14, pp. 30-40.
- PADRÓS-Blázquez, F., M. P. Martínez Medina, C. M. Rico y M. L. C. Gallemí (2013). "Nivel de gaudibilidad en pacientes con lesión en la médula espinal". *Psicología y Salud*, 23 (1), pp. 97-102.
- QUINTANA, P., U. Montgomery, S. Malaver y S. Ruiz. (2010). "Capacidad de disfrute y percepción del apoyo comunitario en adolescentes espectadores de episodios de violencia entre pares (*Bullying*)". *Revista IIPSI*, 13, pp. 139 -162.
- RYAN, R. M., y E. L. Deci (2001). "On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being". *Annual Review of Psychology*, 52, pp. 141-166.
- RYFF, C. D. (1989). "Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being". *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, pp. 1069-1081.
- SELIGMAN, M. E., y M. Csikszentmihalyi (2014). "Positive psychology: An introduction", en *Flow and the foundations of positive psychology*. Dordrecht: Springer, pp. 279-298.

PARTE IV
LA INFANCIA

La vulneración de la infancia. El juego como barrera, espejo y pantalla protectora

Miguel Jorge Lares

INTRODUCCIÓN

Por definición, la escena de la infancia está protegida, o debiera estarlo, respecto de la muerte y la sexualidad.

Al espacio que delimita la niñez, los adultos lo sostienen de manera peculiar garantizando que el juego infantil sea posible. En tanto haya juego, el devenir de la niñez se encuentra a resguardo.

La dimensión del juego oficia de barrera protectora, espejo y pantalla, estableciendo de ese modo una frontera. Lo que queda más acá de esa frontera constituye la infancia. Lo que se ubica más allá de ese límite es la relación que los adultos mantienen con la verdad. Eso que no es “de juego”.

LAS MUÑECAS DESCUARTIZADAS

El relato que a continuación voy a compartir me lo transmite de primera mano una psicóloga con la cual hemos tenido oportunidad de poner en diálogo el psicoanálisis con diversas temáticas forenses. Esta colega se desempeña en un organismo oficial de un país latinoamericano, dedicado a la prevención y protección integral de la primera infancia, la niñez, la adolescencia y el bienestar de las familias.

Es en ese contexto que la profesional recibe la consulta por el caso de una niña que contaba con 8 años de edad. La fiscalía se encontraba investigando

penalmente un abuso sexual, del cual presuntamente había sido víctima la menor por parte de un adulto.

El requerimiento era el de tomar testimonio, tanto a la familia como a la pequeña.

En una entrevista inicial, la madre de la niña le comenta a la psicóloga que poco tiempo atrás (cuando ella aún desconocía la ocurrencia del abuso) había comenzado a observar en su hija una serie de cambios. La pequeña, en una actitud absolutamente inusual, pedía llorando (en un llanto que la madre interpretaba como de rabia y dolor) que le quitaran de su habitación la decoración de princesa. Incluso, la niña misma había intentado arrancar de manera violenta esos decorados.

Por otra parte, para la misma época, la madre había observado otra conducta altamente llamativa. En reiteradas ocasiones la hija tomaba a las muñecas, las desvestía y descuartizaba, quitándoles la cabeza y las extremidades. El encuentro con los progenitores y luego con la niña permitió la reconstrucción de lo acontecido, con lo cual se comprobó la ocurrencia de una situación de abuso sexual por parte de un mayor ajeno a la familia, en una situación puntual.

En cierta ocasión, la pequeña había acompañado a una tía materna a la casa de una persona amiga. En un breve descuido de la tía, mientras ella conversaba con su allegado, la niña se había desplazado hacia otro lugar de la casa, en la que moraba un individuo mayor, familiar de las personas que habitaban allí. En ese contexto había ocurrido la circunstancia del abuso sexual.

No avanzaremos aquí sobre otros detalles. Sólo diremos que, en el marco de un proceso judicial, pudo establecerse la ocurrencia del delito, arribándose así al juicio y a la posterior condena del victimario.

LO QUE PUEDE RESULTAR EXCESIVO PARA LA NIÑEZ

Es muy difícil que un niño o una niña cuenten sobre un trauma, pero lo que sí vamos a encontrar más habitualmente, si abrimos las vías adecuadas, es que haya un juego en el que un muñeco o una muñeca, un juguete o cualquier objeto sufren tal o cual percance; es decir, la marca en el plano del juego, que es la marca en el cuerpo puesto en juego y sostenido en el espejo. Ya avanzaremos respecto a qué entendemos por “espejo” en el plano lúdico.

En los chicos afectados por un acontecimiento traumático, que incluso no hace falta que sea tan grave como el que hemos mencionado (puede ser

hasta un pequeño accidente en la calle o en la escuela), la imagen del cuerpo en el orden del juego va a dar carácter de legibilidad a lo acontecido.

Luego se verá si alguien se dispone a la lectura de lo que la imagen del cuerpo da a leer. En el caso que hemos comentado, se da una circunstancia muy particular. La madre comienza a observar una serie de comportamientos de la niña que, en relación con las conductas habituales de la pequeña respecto a sus juegos, señalan un exceso. Más allá de que descuartizar a las muñecas o arrancar un decorado de princesa pueden constituir un juego, en este caso la madre interpreta que en esa actividad hay algo del orden de la desmesura. Era dable observar además que esas conductas no estaban acompañadas por alivio y satisfacción, como sí ocurre en el marco de un juego infantil.

Resulta interesante señalar que, en esa percepción de la actividad de la niña, aun sin entender de qué se trata, la mamá le da a los hechos un carácter de legibilidad. La madre es la que intuye la legibilidad de aquello que la nena va marcando sobre su escena de juego en algo que, aun sin saber de qué se trata, ya no puede interpretar como juego.

En lo que la niña muestra, la mamá comienza a leer algo que va más allá de lo lúdico, notando una discordancia lo suficientemente significativa como para movilizar la consulta en otra instancia (fiscalía o psicóloga): que se dispongan a escuchar y a “leer” aquello sobre lo cual la familia intuía un sentido sin llegar a descifrarlo.

Que la familia, en el caso de la infancia, intuya algo perturbador sin alcanzar a descifrarlo supone una dificultad sobreagregada. No porque las familias deban saberlo todo. Más bien, se espera que los padres sostengan lo que no saben, apunten lo que no saben, sin que su angustia por lo que no saben traspase la escena de los niños y de las niñas. En este caso, la respuesta y proceder de la familia se corresponde con la gravedad de la situación: la solicitud de ayuda y asesoramiento por parte de los mayores a cargo de la niña.

Ahora bien, decíamos que es muy difícil que un niño o una niña cuenten sobre un trauma, pero lo que sí es factible encontrar es el juego afectado por una marca en el plano lúdico, que contraría justamente la esencia de lo lúdico.

Habiéndose constatado un rasgón en la pantalla protectora de la escena lúdica, examinemos cómo los adultos proceden a inscribir ese hecho.

La secuencia comienza cuando la mamá advierte en su hija algo que no puede significar. No es improbable que la niña haya comenzado a dar indicios que al principio no fueron sutiles, imperceptibles. Lo que la pequeña despliega como señales va *in crescendo* hasta que eso se torna visible para la familia.

La mamá, el papá, no alcanzan a interpretar qué pasa y probablemente se angustian. La angustia de los papás intensifica la discordancia. De allí se llega a un límite. El que los padres proceden a consultar. Consulta en la cual se constata una circunstancia que luego se encuadra en la figura de un delito gravísimo que vulnera los derechos de la infancia y que deriva luego en un proceso judicial.

Éstas son las circunstancias que atañen a cómo los adultos a cargo inscriben este suceso. Para analizar cómo los mayores inscriben las actividades de la niñez, resulta necesario comprender qué entendemos por las dimensiones del juego y de la infancia.

JUEGO E INFANCIA

Vamos a partir de una premisa, que resulta primordial en todo abordaje psicoanalítico de la niñez: el juego precede a la infancia.

El juego es un espejo, una barrera y una pantalla que presenta un marco, un límite, un borde. No se trata de un espejo, una pantalla o barrera infinitos sino de una dimensión que está enmarcada y que delimita un más allá y un más acá de la escena del juego. En un más allá del juego quedará reflejado, reconocido, un niño, una niña; y en un más allá, no.

En tanto haya juego (garantizado por los mayores), habrá niño e instauración de una frontera, más allá de la cual no hay juego y, por ende, no hay niño. En esa zona de exclusión en la que no hay juego ni niño, ¿qué queda ubicado? Los mayores y su relación con la verdad. ¿Qué es la verdad? Dicho de un modo muy conciso: la sexualidad y la muerte.

Un niño que está en el consultorio toma un lápiz y le dice al analista que lo ha recibido: *“dale que de juego, venías a comprar y yo te vendía el lápiz”*. Seguramente, el analista va a leer eso como un juego.

Otra escena. Son las 10 de la noche en un vagón del tren de cualquier ciudad del mundo y, de pronto, aparece una niña o un niño de 4 años, solo, a vender lápices. Para los mayores que están en ese vagón ¿se trata de un juego?

Claramente no lo es. Además de que en esa escena está presente el dinero, algo que para los adultos atañe a la castración, también opera la percepción de aquello que se interpreta como escena de la infancia. La situación del pequeño vendedor ambulante en el vagón de tren complica para cualquier adulto común y corriente la posibilidad de ubicar eso en el orden del juego.

Porque en su calidad de testigo u observador, de algún modo está sosteniendo una relación con aquello que interpreta como el lugar donde transcurre la infancia. Y esa presencia del vendedor que irrumpe le dificulta al mayor establecer qué es lo que queda o no reflejado como infancia en ese espejo que el adulto sostiene.

¿Por qué al hablar de juego nos referimos a espejo, pantalla y barrera?

Porque todo juego infantil tiene un carácter de puesta en escena, una mostración en el orden de la imagen. Ahí se ubica el espejo que refleja o no la infancia. El espejo está ligado tanto al inconsciente de los padres como a los espejos de la época que sancionan en qué condiciones deseables debe transcurrir la infancia.

¿Por qué el juego es una pantalla? Porque la pantalla implica que hay una mirada y una voz en juego. Una mirada y una voz en relación con una máscara. En este sentido, el juego es una máscara que ubica varias dimensiones: la de la mirada, la de la voz y la del linaje. La máscara apunta a la mirada y la voz protege al juego de un mirar o de una invocación que, de no estar esa pantalla, serían arrasadoras. Dicho de otro modo, el que el juego como máscara “barra” a la mirada y a la voz de los mayores indica que esa mirada y esa voz están agujeradas. Porque, de no estarlo, no podría generarse esa zona de juego, ni tampoco el niño o la niña podrían apropiarse ellos mismos de una voz y una mirada. El vector de la máscara que apunta al linaje implica que en la trama de la infancia se pone en juego la genealogía, el orden de las generaciones. Cada juego infantil escenifica la dimensión filiatoria.

En tanto es la familia la que demarca de manera singular la zona en la que hay juego y en la que no, lo que queda ahí señalado es que este niño o niña, efectos del juego, son hijo o hija de esta familia y no de otra. La filiación, que está en el orden de la palabra, en un mundo en el que prima el lenguaje, queda resguardada y anudada en el orden del juego. Juego que, por otra parte, es subsidiario de la relación que los mortales mantienen con el lenguaje.

¿Por qué el juego es una barrera? El juego, en la infancia, no es de verdad, siendo la verdad, como ya hemos dicho, eso con lo cual lidian los adultos: la sexualidad y la muerte. En el juego no hay sexo, no hay muerte, porque, si hubiera eso, dejaría de ser un juego, quedando así comprometida la dimensión de la infancia.

Esta dimensión “de jugando” o “de juego” establece una barrera en relación con sexualidad y muerte. Si es “de jugando” no hay muerte en lo real ni hay encuentro sexual. En los casos de las familias que consultan al psicoanalista llevados por alguna preocupación respecto de los hijos, encontramos que algo de esta dimensión del “de jugando” aparece como no reconocida por los padres.

Esto es interesante de subrayar porque a veces nos encontramos con situaciones en las que la impresión que nosotros tenemos es que hay un niño o una niña que no juegan. No es así. La dimensión del juego preexiste a la ubicación del sujeto de la infancia.

Si no hubiera dimensión lúdica, nosotros no podríamos hablar de la niñez. Cuando nos parece que un pequeño o una pequeña no juegan, más bien se trata de que nosotros, los adultos, aún no sabemos a qué está jugando.

CONCLUSIONES

En esta consideración que hemos hecho sobre la vulneración de la infancia y la función del juego como espejo, pantalla y barrera, hay dos notas que deben destacarse.

El juego en la infancia se caracteriza por la impotencia y por la imposibilidad. La impotencia está señalada porque se espera que la actividad lúdica no produzca efectos en lo real. A modo de ilustración, doy un ejemplo. Podemos encontrarnos con niños o niñas que juegan a hacer teatro. Los miembros de la familia pueden posicionarse como espectadores para ver el teatro. Se trata de un juego porque este teatro no tiene taquilla. Cuando ese teatro tiene taquilla ya no es un juego.

¿Por qué el juego indica una imposibilidad? Porque todo juego que se precie de tal no es de una sola vez. Se repite y, sin embargo, cada vez es la única. Una dialéctica entre mismidad y diferencia, entre transformación e invariancia, ésas son otras notas del juego, vinculadas a que la actividad lúdica se repite y en su repetición relanza el jugar.

En la impotencia y en la imposibilidad del juego, el cuerpo está comprometido allí en dos vertientes, una de ellas concierne al alivio. El juego implica alivio en el sentido de que aplaca, morigera, atenúa, algo que, para la infancia, de lo contrario, resultaría excesivo.

Se trata de una vertiente en la que el juego regula, limita, lo que la dimensión infantil no podría tramitar de otro modo.

El alivio se tramita justamente a través de una de las notas esenciales del juego que acabamos de señalar, la repetición. Cada juego es el mismo, cada juego es distinto en una trama que está atada a la dimensión simbólica y que, tal como suele ocurrir en la actividad lúdica, promueve un deslizamiento entre objetos y personajes.

Pero hay otra vertiente en el juego infantil. Toda actividad lúdica connota algo del orden de la satisfacción y de la curiosidad sexual. Pero, atención, porque lo que en el juego de la niñez circula como sexualidad tampoco tiene consecuencias en lo real. Y de ningún modo es parangonable a la sexualidad de la vida adulta. Más bien se trata de una curiosidad y una insatisfacción que son “de juego”, que no vulneran la infancia y que están motorizadas por un mismo deseo: el deseo de “ser grande”. Eso que en la infancia aún no se es.

Esta perspectiva de una satisfacción que se pone en escena supone que hay algo en el juego que no termina de ser domesticado, que no puede subsumirse en los elementos simbólicos que forman parte del juego.

En la actividad lúdica es posible observar entonces tres dimensiones distintas que, sin embargo, están articuladas entre sí: 1) una trama, la que pone en juego la repetición y que genera un deslizamiento entre elementos simbólicos, 2) lo que queda por afuera de esa trama, que atañe a la satisfacción y 3) la puesta en escena, que es lo que transcurre en el orden de la imagen.

En términos de las contribuciones que Jacques Lacan ha aportado al psicoanálisis, las tres dimensiones toman estos nombres: 1) simbólico, 2) real, 3) imaginario. No es posible aquí explayarnos sobre el entramado lógico de esas tres dimensiones. Baste señalar que son posibles de detectar en el tema que ahora nos ocupa: el juego infantil.

Los niños y las niñas mantienen, con la sexualidad y con la muerte, un contacto mediado por el juego; allí no hay muerte ni sexualidad explícita.

Resulta importante volver a subrayar entonces que el juego es lo que permite hablar de niñez.

En el caso que hemos comentado, la pantalla, la barrera y el espejo del juego quedan rasgados por un acontecimiento que se inscribe en aquello que justamente vulnera la infancia.

En resguardo de la infancia, queda del lado de los mayores establecer una delimitación.

Lo que hemos ubicado más allá de la barrera es la relación que los adultos mantienen con la sexualidad y con la muerte, relación que, por otra parte, está marcada por la dificultad que todos los adultos tenemos para tramitar adecuadamente esas dos dimensiones, las cuales, de un modo u otro, nos agujeran. Pero aun así se espera de los mayores que sean ellos mismos quienes se hagan cargo de esa dificultad. Se espera de los mayores que, a su cuenta y cargo, sostengan lo que saben y lo que no saben.

Entonces, de este lado de la pantalla, los mayores y su vínculo con la verdad. Del otro, la escena lúdica como aquello desde lo cual queda ubicado un niño, una niña.

Si acaso esa pantalla se ve agujerada, comprometiendo así la escena del juego, lo que queda arrasada es la dimensión de la infancia.

Es así como ocurre en el abuso sexual infantil, en el reclutamiento de niños y niñas para la guerra, en el trabajo infantil y en todas las escenas donde encontramos evidencia de que los adultos a cargo no sostienen la delimitación entre un más allá y un más acá del juego. Un más allá y un más acá entre lo que es “de juego” y lo que es de verdad, que debe quedar rigurosamente enmarcado y garantizado a efectos de proteger a la niñez.

En el caso que hemos comentado, a través de una consulta que los padres movilizan se constata una circunstancia que luego se encuadra en la figura de un delito gravísimo, que vulnera los derechos de la infancia y que deriva luego en un proceso judicial.

Éstas son las circunstancias que atañen a cómo los adultos a cargo inscriben este suceso, en un debido proceso que concluye de un modo adecuado. Ahora bien, nos queda la incógnita sobre cómo esto se inscribirá en la vida anímica de la niña misma luego del pasaje por la adolescencia, cuestión que reviste el mayor interés, dado que en la adolescencia se resignifican los sucesos de la infancia que pudieron tener un carácter de vulneración de la pantalla, la barrera y el espejo del juego.

No sería raro constatar que estos graves sucesos, en el futuro, deriven en un cuadro sintomático. Si así ocurriera, una nueva consulta, esta vez a cargo de la joven misma, daría la oportunidad de tomar la palabra para anudar los efectos de lo acontecido en la infancia. Pero tomar la palabra, en la vida adulta, ya no es “de juego”.

REFERENCIAS

- DE GAINZA, P. M., y M. J. Lares (2011). *Conversaciones con Jorge Fukelman. Psicoanálisis: juego e infancia*. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen.
- DE GAINZA, P. M., y M. J. Lares (2015). *Ponerse en juego. Seminario de Jorge Fukelman en el Círculo Psicoanalítico del Caribe*. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen.
- LARES, M. J. (2013). *Infancia, psicoanálisis e historia*. Documento de trabajo no publicado. Buenos Aires.
- LARES, M. J. (2014). *Juego e infancia*. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen.
- NAHMOD, M., y M. J. Lares (2018). *Psicoanálisis, infancia y pubertad*. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen.

Develación del abuso sexual infantil en el ámbito escolar: Relato de una madre

Viviana Castellanos Suárez

INTRODUCCIÓN

El abuso sexual infantil puede darse en dos escenarios, el intrafamiliar y el extrafamiliar. La Organización Panamericana de la Salud (2002) lo ubica en la violencia interpersonal del ámbito de la comunidad, ya que éste se produce entre individuos no relacionados entre sí y acontece generalmente fuera del hogar.

El abuso sexual infantil (ASI) sucede como en cualquiera de las otras violencias en todas las clases sociales, razas y países, sin distinción de grados educativos. Díaz y Ruiz (2003), así como Orjuela y Rodríguez (2012) han identificado factores de riesgo tales como: género, edad, ausencia de los padres, abuso sexual previo, aislamiento social, discapacidad, crecer en entornos violentos, ser niña, vivir negligencia o maltrato físico.

La propia Organización Panamericana de la Salud (2013) confirma, respecto al acoso y la violencia sexual, que ésta ocurre con frecuencia en instituciones como las escuelas; lo califica como un problema grave y cada vez más visible, ya que se presenta en un espacio que se supone seguro para el menor, donde su cuidador primario, padre o madre no se encuentra. Al respecto, la UNICEF (2015) señala que en los casos de abuso sexual extrafamiliar en los que el perpetrador es conocido del niño y de la familia es precisamente este conocimiento el que funciona como la vía para dejar atrapado al niño en la trama del abuso, ya que facilita que la confianza funcione como una vía de acceso al menor y para asegurar el secreto. Si se trata de un maestro, el escape es más complejo por su posición de autoridad.

Muñoz (2008) plantea que a la violencia escolar se le llama síntoma de la época, pese a que su existencia es histórica desde la disciplina coercitiva. Comenzó a visibilizarse al aumentar el acoso escolar o *bullying*, el narcotráfico, la muerte, tiroteos, y su versión más actual es la violencia *online* conocida como: *sexting*, *sexcasting*, *sextorsión*, *grooming*, *cyberbullying*. En el caso de México, las escuelas han creado protocolos de actuación en todos los estados del país, tomando como base el documento llamado *Orientaciones para la detección, prevención y actuación en casos de abuso sexual infantil, acoso escolar y maltrato en las escuelas* (SEP, 2016), en donde se especifica el procedimiento interno y externo por seguir.

Entre las legislaciones contra el ASI se cuentan la Convención de los Derechos del Niño de Naciones Unidas (1991), en su artículo 19; el Código Penal Federal de México (2007), en sus artículos 260 y 261, así como los de cada estado; sin embargo, la definición más clásica sobre el ASI la aportan Martín y Kalus (1978), que especifican sus criterios y la definen como los contactos o interacción entre un niño y un adulto, cuando este último usa al menor para buscar o lograr una estimulación sexual hacia sí mismo, al menor o a otra persona; puede darse también si la persona es menor de 18 años y es significativamente mayor que el niño, o bien cuando el agresor está en una posición asimétrica de poder o control.

Lo cierto es que el ASI es la forma de maltrato infantil más agresiva; sólo le sigue la muerte física; sus consecuencias, según Díaz y Ruiz (2003), son problemas psicológicos-emocionales que pueden aparecer inmediatamente después de la agresión, en la adolescencia, si se produjeron en la infancia, o incluso en la edad adulta.

Respecto a la detección del abuso, cabe destacar que los signos y/o síntomas no son necesariamente secuenciales o exclusivos del abuso. La UNICEF (2015) enlista indicadores de ASI por edades y niveles; concretamente en la edad preescolar existen: ansiedad, pesadillas, oscilaciones entre conducta retraída o muy impulsiva, temor, agresión, depresión, enuresis/encopresis y trastorno por estrés postraumático.

Jiménez y Martín (2006) también exponen una clasificación similar por nivel educativo y edad, y concretamente en el caso de preescolares, identifican somatizaciones, regresiones y sexualización de la conducta.

La detección del abuso sexual en un menor puede verse dificultada por un sinnúmero de factores, entre ellos el miedo, el silencio ante el evento, represalias o haber sido culpabilizado por el abuso, por lo que, además de su detección, será importante el momento de la develación del acto o episodio, ya que supone sufrimiento emocional y confusión, e implica romper el

silencio. En palabras de Gutiérrez y Steinberg (2012), representa un punto de inflexión, y ante la inconclusa evidencia física y médica de la agresión sexual, el diagnóstico es muy difícil de precisar por parte de los profesionales, ya que no existen síntomas psicológicos patognomónicos o específicamente relacionados con un signo o síntoma específico de una agresión sexual. Este mismo autor expone dos modelos de la develación:

Modelo de Summit: que consta de cinco categorías: el secreto, la indefensión, el atrapamiento y acomodación a la situación abusiva para sobrevivir, la develación atrasada y, por último, la retractación (citado en Gutiérrez y Steinberg, 2012).

Modelo de Sorensen y Snow: incluye cuatro componentes progresivos y a su vez regresivos: negación, develación previa, tentativa y activa (citado en Gutiérrez y Steinberg, 2012).

El abuso sexual presenta el efecto de ondas expansivas que dañan no sólo al menor, sino a su familia, al medio escolar y a la sociedad en su conjunto al propagarse el rumor o la noticia. Sinclair y Martínez (2006) exponen el papel de la madre, quien también sufre un fuerte impacto emocional ante la revelación del abuso y surge en ella una serie de vivencias en tres ámbitos: la victimización secundaria, las vivencias respecto al niño(a) y las vivencias respecto al rol materno. Mientras intenta sobreponerse a su propio impacto, ha de tomar decisiones en cuanto a la detección del abuso y a la forma de proceder y ser receptiva al sufrimiento del menor; en sí, la madre potencialmente protectora debe dar solución a lo que ella no ha causado, pero cuyas consecuencias le tocan afrontar.

Actualmente, los tratamientos exitosos para el ASI implican procesos de resignificación (Capella y Gutiérrez, 2014); se trata de un cambio en torno al significado que el sujeto otorga a la experiencia vivida, incorporando nuevos contenidos y narrativas que contribuyan a una comprensión del acontecimiento para que éste sea más adaptativo y favorezca la coherencia interna; no implica eliminar lo sucedido, sino incorporar la experiencia traumática en una identidad continua no perturbadora, que no impida el desarrollo libre de la personalidad.

METODOLOGÍA

Para la consecución del objetivo de investigación que es el de develar la presencia del ASI escolar en un menor a partir del relato de su madre, se propuso un

abordaje de corte cualitativo, documental y descriptivo. La estrategia metodológica adoptada es el relato de vida a partir de la madre de un menor de 4 años, quien develó a ésta el abuso sexual en la escuela por parte de su maestro. Para reservar la identidad del menor y de la madre, se utilizan sólo estos términos, el menor y la madre, quienes llegaron de manera voluntaria a un centro de salud para determinar la presencia o no del abuso; ya ubicados en el espacio destinado para ello, además de atender la solicitud de la madre, se le expuso la importancia de dar a conocer este relato y con ello evitar su repetición. Se le explicó que se tomarían notas para la transcripción precisa del relato, a lo que la madre dio su consentimiento informado.

El relato de viva voz lo realizó la madre como fuente secundaria de lo observado y acontecido con el menor. Antes de comenzar el relato, la madre decidió que el menor no estuviera presente, ya que éste toma la actitud de replegamiento, se acurruca en su regazo y coloca la cabeza hacia el abdomen de ella. Se le comentó que podía parar en cualquier momento que quisiera o si se sentía incómoda.

Luego de obtener el relato, se procedió a contrastar éste con la teoría documentada, para analizar y determinar los indicadores de abuso, la revelación, los factores de vulnerabilidad y determinar acciones por seguir.

RESULTADOS

Relato de la madre

“Lo que pasó es que el maestro de educación física tocó o abusó de mi niño; todo comenzó antes de salir de vacaciones de Navidad; unas dos semanas antes, mi niño me dijo que ya no quería ir a la escuela, sólo se negaba a ir y cuando yo le dejaba no se quería quedar; él tiene 4 años y no es la primera vez que lo dejo en la escuela [...], el maestro de educación física los metía a él y a varios niños, como cinco más, que yo sepa, a un como desván de cosas perdidas debajo de la escalera, para que allí se pusieran camisetas del uniforme del fútbol; las camisetas no eran de ellos, eran de las perdidas [...], allí dentro, el maestro los desvistió de arriba y para ayudarlos a vestir les fajaba la camisa y allí es donde les sobaba las nalgas o el pene; si alguno lloraba, le decía que era para que jugaran y ganaran [...], vinieron las vacaciones; ya de regreso mi hijo no quería ir; el día que le puse su uniforme de deportes, lloró hasta privarse y dijo que no quería ir, que no quería ir al fútbol; yo lo

llevé y al salir ese día lo noté callado [...], a la siguiente semana que lo volví a dejar en la escuela, el día de deportes, salió de la escuela con manchas como de vitiligo en las manos; yo me regresé y le dije a la maestra de apoyo que algo le había pasado a mi hijo, que él no tenía esas manchas y ella me pasó a la enfermería [...], llamaron al doctor y a la maestra, misma que dijo que no estuvieron con ella, ya que les había tocado deportes y que, cuando estuvieron, no habían trabajado con nada que le pudiera haber manchado [...], me he enterado por otras mamás lo que ha pasado y uniendo las historias es como sabemos lo que pasó [...], mi esposo trabaja y esto lo estoy viendo yo sola con mi mamá, ¡no sé qué hacer!, si lo abusaron ¡al menos me lo dejaron con vida!

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El análisis de los hechos relatados dados a conocer por la madre permite identificar como positivo el ASI en el menor, avalando este resultado por sus indicadores, el proceso de develación y los factores de riesgo.

Respecto los indicadores de ASI, la UNICEF (2015), así como Jiménez y Martín (2006), logran identificar ansiedad, oscilaciones entre conducta retraída o muy impulsiva, somatizaciones y regresiones tales como, llorar hasta privarse, negarse a ir a la escuela, permanecer callado, manchas en el área de las manos, replegarse y acurrucarse en el regazo de su madre y meter la cabeza hacia el abdomen de ella.

La develación o revelación del acto puede apreciarse bajo los modelos citados por Gutiérrez y Steinberg (2012); en ambos, el menor sale del secreto y del atrapamiento develando activamente lo sucedido a través de la somatización justo en el escenario escolar.

Se identifica como factor de riesgo la ausencia de la maestra titular y/o de personal de apoyo para identificar las conductas de riesgo en un menor, lo cual contribuyó para el proceder de quien comete el abuso; esto es, permanecer en un ambiente escolar no vigilado.

Al parecer, el menor está sumido en un silencio que no le permite expresar verbalmente cómo sucedieron los hechos, pero utilizó sus propios recursos para defenderse, para detener la situación de abuso, sus conductas *hablan* y, aunque no se escuchan de viva voz, comunican lo que vive; al somatizar, logró que el abuso parara y que su madre pusiera atención en la conducta y así tradujera el lenguaje no verbal de lo que pasaba en su cuerpo.

El análisis de la somatización supone la salida de estas manchas por las manos, las manos acarician, toman, rechazan, sostienen, estrechan, alimentan, dan, reciben, o tal vez indican también con qué parte lo tocaban; en sí la somatización expresa un fuerte impacto emocional que deberá ser tomado en cuenta en la atención psicológica que se brinde al menor.

El daño es expansivo no sólo para el menor, sino también para su familia y sus compañeros en el medio escolar; la madre es una víctima secundaria al sufrir un fuerte impacto emocional ante la revelación del abuso; sin duda, hay necesidad de atención psicológica a corto, mediano y largo plazos.

La madre ofrece solución, protección y contención al menor al mencionar: *“no sé qué hacer, si lo abusaron al menos me lo dejaron con vida”*. Toma este planteamiento como punto de partida, para reiniciar y resignificar su labor materna; y no parará hasta que se borren las huellas que el abuso dejó en las manos del menor o que el menor dejó para hablar de su abuso.

CONCLUSIONES

La violencia escolar presenta desafortunadamente un constante incremento; como parte de éste, el abuso sexual infantil extrafamiliar está presente en espacios escolares que se consideraban seguros; estas conductas encuentran oportunidad y forma de manifestarse debido al descuido, negligencia y omisiones de las personas que tienen a su cargo y responsabilidad a los menores. El ASI debe involucrar la participación multidisciplinaria y especialización de diversos profesionales para su detección, prevención, atención y erradicación.

Tanto el método como las técnicas y estrategias utilizadas para valorar el relato, tales como los indicadores, etapas de la revelación y factores de vulnerabilidad, fueron eficaces y permitieron identificar el abuso a partir de focalizar las conductas de regresión y somatización, propias del ASI considerando la edad del menor.

Calcular o enumerar los efectos a corto, mediano y largo plazos depende de múltiples factores, desde el afrontamiento hasta la capacidad de contención, atención, apoyo y sostenimiento de los padres y redes de apoyo. Romper el silencio es el primer paso, pero se han vulnerado múltiples aristas, mismas que han de recibir atención para propiciar el desarrollo de la personalidad, pero en sí, para propiciar un entorno de paz que le fue arrebatado al menor.

REFERENCIAS

- CAPELLA, C., y C. Gutiérrez (2014). “Psicoterapia con niños/as y adolescentes que han sido víctimas de agresiones sexuales: Sobre la reparación, la resignificación y la superación”. *Psicoperspectivas*, 13 (3), pp. 93-105.
- CÓDIGO PENAL FEDERAL (2007). Publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el 14 de agosto de 1931. Texto vigente. Últimas reformas publicadas en el DOF 2007.
- CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO (1991). Publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el 25 de enero de 1991, disponible en <<http://www.ordenjuridico.gob.mx/TratInt/Derechos%20Humanos/D40.pdf>>.
- DÍAZ Huertas J., y M. Ruiz Díaz (2003). “Abuso sexual infantil en España. Aproximación cualitativa y cuantitativa. Protocolos de notificación”. España: Asociación Madrileña para la Prevención de Malos Tratos en la Infancia.
- JIMÉNEZ Cortés, C., y C. Martín Alonso (2006). “Valoración del testimonio en abuso sexual infantil (ASI)”. *Cuadernos de Medicina Forense*, 43-44, pp. 83-102
- GUTIÉRREZ, M., y M. Steinberg (2012). “Caracterización del proceso de develación de niños, niñas y adolescentes chilenos víctimas de agresiones sexuales”, tesis de Licenciatura en Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- MARTÍN, M. P., y S. Kalus (1978). *Annual review of child abuse & neglect research*. Washington, D. C.: National Center on Child Abuse and Neglect.
- MUÑOZ Abúndez, G. (2008). “Violencia escolar en México y en otros países: comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (39), pp. 1195-1228.
- ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD (2013). *Violencia sexual. Comprender y abordar la violencia contra las mujeres. Salud sexual y reproductiva*. OMS. 12 pp, disponible en <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/98821/WHO_RHR_12.37_spa.pdf;jsessionid=20F9666E3047B31707CA3726224A8191?sequence=1>.
- ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD (2002). *Informe mundial sobre la violencia y salud*. Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud, disponible en <https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/summary_es.pdf>.
- ORJUELA, L., y V. Rodríguez (2012). *Violencia sexual contra los niños y las niñas. Abuso y explotación sexual infantil*”. *Guía de material básico para la formación de profesionales*. España: Ed. Save the Children.
- SEP (2016). *Escuela libre de acoso. Orientaciones para la detección, prevención y actuación en casos de abuso sexual infantil, acoso escolar y maltrato en las escuelas de educación inicial y básica*. México: SEP.
- SINCLAIR, C., y J. Martínez (2006). “Culpa o responsabilidad: Terapia con madres de niñas y niños que han sufrido abuso sexual”. *Psyke (Santiago)*, 15 (2), pp. 25-35.
- UNICEF (2015). *Abuso sexual infantil: Cuestiones relevantes para su tratamiento en la justicia*. Uruguay: UNICEF Uruguay.

El abuso sexual infantil y la intervención del perito en psicología

Patricia Carrera Fernández
José Raciél Montejó Moreno
Claudia Cecilia Sánchez González

INTRODUCCIÓN

Como parte del ejercicio del psicólogo en el ámbito jurídico-legal (forense), se encuentra la elaboración de peritajes psicológicos mediante la evaluación objetiva hacia alguna de las partes involucradas con la finalidad de comprobar o descartar la(s) hipótesis que sustenta(n) el motivo de la valoración. Es precisamente en asuntos especiales de abuso sexual infantil (ASI) donde cobra relevancia la figura del psicólogo desde esta nueva disciplina.

En relación con el ASI, los datos estadísticos son inexactos, pero se estima que “más de una de cada 10 niñas han sido víctimas de relaciones sexuales forzadas y otras agresiones sexuales en algún momento de sus vidas” (UNICEF, 2014: 10). Desafortunadamente, no hay información exacta a nivel mundial, debido a la falta de datos reales y fidedignos. Por ello, este terrible flagelo social es considerado uno de los delitos que atenta de manera directa contra la integridad y desarrollo de niños, niñas y adolescentes.

En este trabajo, se describen cada una de las aportaciones que hicieron las psicólogas que participaron en la investigación, en su labor como peritos en psicología y de su conocimiento con respecto al ASI y de la experiencia traumática, acontecimiento que daña el sentido de seguridad y bienestar de quien lo vive, cubriéndole de falsas expectativas y destructivas creencias sobre sí mismo y sobre el mundo (Baita y Moreno, 2015), y que, en el caso de niños, niñas y adolescentes, siempre está presente.

Abordar el tema del abuso sexual es hacer referencia a un fenómeno que en la actualidad se ha convertido en una realidad frecuente, constante y abrumadora, que va en aumento, llegando a alcanzar repercusiones a escala mundial. Según el estudio realizado a 195 países de todos los continentes por la UNICEF en 2014, el índice de las adolescentes de entre 15 y 19 años de edad que han sido victimizadas¹ sexualmente es de 12 por ciento.

David Finkelhor (1980), autor de múltiples investigaciones sobre ASI, señala que “el abuso sexual es un concepto basado en el paralelo con el abuso físico que enfatiza su motivación tanto agresiva como hostil. Sin embargo, el abuso sexual no es necesariamente ni agresivo ni hostil”, ya que puede darse en una de dos dimensiones: por una parte, en relación con la diferencia de edad respecto al niño² o la responsabilidad que se le adjudica y, por otra parte, como el resultado de fuerza o amenazas (Finkelhor, 1993: 32).

Por su parte, Berliner y Elliott (1996, citado por Tejero y González, 2009), coinciden en que el ASI es aquella actividad sexual bajo coacción entre un adulto y un niño en la que se hace uso de fuerza, amenaza, y/o engaño, comprendiendo o no el niño la naturaleza sexual de la actividad y siendo independiente de la edad de los involucrados, pudiendo incluir penetración, tocamientos o actos sexuales que no impliquen contacto físico, como la exposición o el voyerismo.

En relación con el mismo concepto, la UNICEF (2014: 4), en su investigación titulada *Hidden in Plain Sight: A statistical analysis of violence against children*, refiere:

La violencia sexual incluye cualquier actividad sexual impuesta por un adulto a un niño contra la cual el niño tiene derecho a la protección penal. Esto incluye: *a)* la incitación o coacción para que un niño se dedique a cualquier actividad sexual ilegal o psicológicamente dañina, *b)* la utilización de niños en la explotación sexual comercial, *c)* la utilización de niños en audio o imágenes visuales de abuso sexual infantil y *d)* la prostitución infantil, la esclavitud sexual,

¹ El término víctima es utilizado en relación con la corriente de victimología que, dentro de la teoría del delito, sirve para referirse a aquella persona sobre quien recae una acción criminal, quien sufre en su persona o derechos las consecuencias nocivas de la acción (Pratt, 1980; citado por Zamora, 2009).

² Cuando se utiliza el término “niño”, se hace referencia indistintamente a niño y/o niña con objetivo de respetar la equidad de género.

la explotación sexual en los viajes y el turismo, la trata con fines de explotación sexual (dentro y entre países), la venta de niños con fines sexuales y el matrimonio forzado.

En los casos de denuncia del delito, se sugiere la elaboración de una pericial psicológica sobre la credibilidad de la declaración de la víctima, para determinar en el niño la percepción adecuada del entorno, la correcta diferenciación entre fantasía y realidad, descartando presiones externas del ambiente en la emisión de su versión (Alonso-Quecuty, 1995; Diges, 1997; London, Bruck, Ceci y Shuman, 2005, citados por Subijana y Echeburúa, 2008).

MODELO TRAUMATOGÉNICO

La mayor parte del trabajo realizado estuvo vinculado con el enfoque teórico traumatogénico de Finkelhor, que nos indica de manera precisa los efectos de carácter traumático en aquellos niñas, niños y adolescentes que han sido víctimas de abuso sexual. Se señala una serie de indicadores significativos y relevantes que se mencionan a continuación: sexualidad traumática, estigmatización, traición y pérdida de control. Éstas van desde un comportamiento y una preocupación sexual hasta dificultad en sus habilidades de afrontamiento. Es probable afirmar que, en el modelo traumatogénico, la estigmatización se asocia directamente con la culpa, la sexualización traumática se focaliza en los efectos en el comportamiento sexual, el sentimiento de traición se refiere a las dificultades para formar relaciones y, finalmente, la pérdida de control se relaciona con miedo, ansiedad y otros síntomas, muchos de ellos asociados al trastorno de estrés postraumático (Plaza, Beraud y Valenzuela, 2014).

METODOLOGÍA

Método

La presente investigación es de tipo cualitativo, de corte fenomenológico, debido a que el objeto de estudio son personas que han compartido una experiencia o fenómeno; es decir, “se enfoca en las experiencias individuales subjetivas de los participantes” (Mertens, 2005, citado en Hernández, Fer-

nández y Baptista, 2006: 493). Asimismo, la fenomenología hace “énfasis sobre lo individual y sobre la experiencia subjetiva” (Rodríguez, Gil y García, 1999: 17).

INSTRUMENTO

Se diseñó una entrevista de tipo semiestructurada exprofeso para el trabajo de investigación, cuya información obtenida derivó en las siguientes categorías de análisis: figura del perito, revictimización o victimización secundaria, dictamen psicológico, labor pericial en el ASI. Para la presentación del trabajo sólo utilizamos la categoría relacionada con el ASI.

El instrumento se diseñó considerando las propuestas teóricas ofrecidas por diversos autores, como Finkelhor (1993), Echeburúa, Corral y Amor (2004); García (2014) y Vázquez-Mezquita (2007), principalmente, quienes son exponentes desde su experticia y campo de actuación de las características y entorno del ASI.

PARTICIPANTES

En esta investigación se trabajó con cuatro profesionales en psicología que ejercen funciones como peritos en la práctica privada y pública, realizando peritajes psicológicos en casos de ASI.

PROCEDIMIENTO

- La presente investigación se realizó bajo el siguiente procedimiento:
- Elaboración de la entrevista con información fidedigna y documentación bibliográfica.
- Realización de las entrevistas a cada una de las psicólogas.
- Transcripción de la información obtenida en las entrevistas.
- Análisis de la información obtenida mediante las entrevistas.
- Finalmente, se obtuvieron los resultados de la categoría analizada y se procedió a su discusión y conclusiones.

RESULTADOS

A continuación, se presentan fragmentos emitidos por cada una de las entrevistadas: P1: Psicóloga del Centro de Atención a Menores, Víctimas e Incapaces (CAMVI- Fiscalía). P2: Psicóloga 1 del CAMVI-DIF. P3: Psicóloga 2 de CAMVI-DIF. P4: Psicóloga particular.

Respeto a la categoría de ASI, las entrevistadas señalaron:

P1: La población que más se atiende en caso de abuso sexual infantil son del género femenino, en un rango de edad que comprende desde los 7 hasta los 10 años [...]. Las características de los niños sexualmente abusados es que son retraídos, casi no quieren hablar, en ocasiones no quieren hacer las pruebas.

P2: Los niños vienen con pena, son tímidos, callados, no quieren hablar del tema; por eso generalmente no se trata en la primera sesión; siempre se espera a que se tenga un poquito de confianza con nosotros para poder intervenir el hecho traumático [...]. La edad de la población afectada que atendemos es variable: generalmente en el trabajo de campo son entre adolescentes y adultos; esto no quiere decir que en niños más pequeños no se dé [...]. Tienen miedo porque en muchos casos son amenazados. Hay niños que por su personalidad son más abiertos y hablan de manera más fluida, más normal y no hay problema, llegan tranquilos a denunciar. Las características que presenten quienes han sido víctimas de este delito van a depender de la edad de los niños; por ejemplo, en niños muy pequeños, de 1, 2, 5 años, los impactos del abuso sexual son más fuertes en cuestión física, rasgaduras, moretones, en comparación con niños más grandes; ya los niños mayores y adolescentes, con ellos es más fuerte el impacto emocional y conductual porque ellos ya tienen conciencia de su cuerpo, de lo que implica a nivel social una situación de abuso sexual o de violencia; por lo tanto, el impacto es diferente. Incluso las cuestiones sociales les afectan más: el ser señalados, porque a veces el abuso sexual trasciende a la gente que rodea a estos niños y empiezan las murmuraciones, los señalamientos en las escuelas.

P3: Nuestros niños presentan consecuencias comúnmente de acuerdo con la edad que tengan, por mencionar algunas, la vergüenza, retraimiento, por ejemplo la ansiedad, una muy baja autoestima, trastornos del sueño, pesadillas por ahí, pero más que nada se va a presentar en sus situaciones de conducta diaria; esto va a depender de la duración, del tipo de agresor, porque no es lo mismo que sea alguien que viva contigo, sea una autoridad aparentemente moral del niño, un abuelito,

un tío, un padrino, alguien que viva bajo el mismo techo con él, que esté inserto en la dinámica diaria, a ser el que atiende la tienda, el conserje de la escuela, algún maestro; incluso entendamos que la agresión sexual hay desde el abuso sexual, tocamientos, manoseo, hasta la violación. Entonces depende mucho de qué tipo de agresión, la duración, incluso si hay amenaza o no, es que va a hacer mella en este caso en el niño, vamos a ver o no la sintomatología de inicio a largo plazo, que de una u otra manera siempre va a ver alguna secuela, ¿en qué sentido? hay una distorsión del afecto, una distorsión de la sexualidad y, si eso no se habla o no se dice, bueno, vamos a futuro a encontrarnos por allí conductas como en algunos de los casos, la misma promiscuidad en los niños, porque hay una forma de manifestar el afecto distorsionado; el estigma; por ejemplo, en muchas ocasiones el daño que hace la experiencia propiamente vivida como el impacto que el niño observa después de haber dicho algo.

P4: Las niñas suelen ser mayormente las afectadas, pero un gran número de niños también son víctimas de este delito [...]. El promedio de edad va desde los 2 a los 8 años, aunque también hay muchos casos de otras edades [...]. Son niños que presentan miedo a adultos que puedan relacionar con el abusador, pueden presentar: retraimiento, aislamiento o rebeldía, los casos extremos; enuresis, encopresis, dolor físico, en los genitales; inseguridad, miedo de decir lo que sucedió, pues generalmente son coaccionados o amenazados; cambios repentinos de apetito, alteración del sueño, labilidad emocional, se enfocan persistentemente en los genitales de los demás, hipervigilancia, pueden ser contagiados de enfermedades venéreas y complicarse su situación tanto físico como emocional [...]. Las agresiones más frecuentes que he detectado en los niños que he atendido son físicas a través de golpes, apretones, asfixia, ahorcamiento y en el aspecto emocional: sometimiento, denigración, coerción, amenazas, hostigamiento, culpa, miedo, etcétera [...]. El comportamiento del menor al momento de la entrevista será variable; esto dependerá: si la agresión fue muy cerca (con respecto a la fecha), puede haber miedo, ansiedad, enojo, retraimiento, y presenta inseguridad y desconfianza.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

En la práctica cotidiana las psicólogas se enfrentan a una variedad de signos y síntomas presentados en las víctimas, los cuales dependen de las condiciones específicas en las que se suscitó el abuso; sin embargo, de manera general, ellas

coinciden en describir que la mayoría de los niños son retraídos, tímidos, callados, temerosos, ansiosos, con muy baja autoestima, con trastornos del sueño, pesadillas, alto nivel de resistencia, distorsión del afecto y la sexualidad, promiscuidad, rebeldía e inseguridad. Entre los rasgos con mayor intensidad están los de carácter por estrés postraumático, lo que permite evidenciar el grado de impacto o abuso sexual que sufrió el niño, niña o adolescente.

Cada aspecto evaluado por las peritos psicólogas está relacionado de manera directa con el modelo teórico traumatogénico de Finkelhor, el cual indica la presencia en el niño de sentimientos, tales como, estigmatización, de traición, comportamiento sexual, pérdida de control y otros síntomas asociados al estrés postraumático, lo que permite constatar que los efectos y características del ASI están claramente definidos y precisados en sus reportes psicológicos (pericial psicológica).

CONCLUSIONES

El proceso de elaboración de peritaje en ASI está relacionado con factores como las características que presenta el abuso en particular, la intervención hacia la víctima, el grado de experticia del perito que realiza el procedimiento, los elementos que se evalúa y la manera en la que se desarrolla la labor pericial, por lo que a través de este estudio puede concluirse que el ASI es considerado como todos aquellos actos sexuales que sean realizados bajo coacción por parte de un adulto hacia un niño, comprendiendo caricias, tocamientos, exposición sexual, exhibicionismo, penetración oral, anal o vaginal, y su impacto en la víctima estará determinado por la frecuencia y tiempo del abuso, el tipo de agresión y la relación entre la víctima y el agresor.

Por ello, es fundamental que el psicólogo(a) inmerso(a) en el área psico-jurídica, se encuentre debidamente capacitado para realizar un dictamen eficaz y tener la sensibilidad para detectar e intervenir en el ASI; y, en la medida de lo posible, obtener un grado académico sobre psicología jurídica o forense.

REFERENCIAS

BAITA, S., y P. Moreno (2015). *Abuso sexual infantil. Cuestiones relevantes para su tratamiento en la justicia*. Montevideo: UNICEF Uruguay/Fiscalía General de la Nación/Centro de Estudios Judiciales del Uruguay (CEJU).

- ECHEBURÚA, E., P. Corral y P. Amor (2004). “Evaluación del daño psicológico en las víctimas de delitos violentos”. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, 4, pp. 227-244.
- FINKELHOR, D. (1980). *Abuso sexual al menor: causas, consecuencias y tratamiento psicosexual* (5ª ed.). México: Editorial Pax.
- FINKELHOR, D. (1993). “Abuso sexual: Análisis de los conocimientos actuales”, en *II Congreso Estatal sobre Infancia Maltratada*. Vitoria-Gasteiz: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco, pp. 205-220.
- GARCÍA, E. (2014). *Fundamentos de psicología jurídica y forense* (4ª ed.). México: Oxford University Press.
- PLAZA Villarroel, H., Ch. Beraud Fernández y C. Valenzuela Arancibia (2014). “Procesamiento traumatogénico del abuso sexual infantil en niñas y su relación con variables victimológicas”. *Revista Summa Psicológica UST*, 11 (2), pp. 35-44.
- RODRÍGUEZ, G., J. Gil y E. García (1999). *Metodología de la investigación* (2ª ed.). Málaga: Aljibe.
- SUBIJANA, I., y E. Echeburúa (2008). “Guía de buena práctica psicológica en el tratamiento judicial de los niños abusados sexualmente”. *International Journal Of Clinical And Health Psychology*, 8 (3), pp. 733-745.
- TEJERO, R., y D. González (2009). “Informe pericial psicológico: abuso sexual infantil”. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, XVIII (1), pp. 77-88.
- UNICEF/United Nations Children’s Fund (2014). *Hidden in Plain Sight: A statistical analysis of violence against children*. Nueva York: UNICEF, disponible en <http://files.unicef.org/publications/files/Hidden_in_plain_sight_statistical_analysis_EN_3_Sept_2014.pdf>.
- VÁZQUEZ-Mezquita, B., (2007). *Manual de psicología forense* (1ª ed.). España: Síntesis.

Un caso de subjetividad y violencia. Por una clínica psicoanalítica en la formación del psicólogo

*Ma. Antonia Reyes Arellano
Reyna Karina Medina Candelaria*

INTRODUCCIÓN

Este trabajo sostiene que el psicoanálisis aporta a la práctica clínica del psicólogo argumentos sólidos por oposición al modelo positivo, como marco de referencia formativa a la clínica psicológica. Por un lado, los paradigmas clínicos que trabaja el psicoanálisis, y la supervisión de casos, por otro, constituyen dos ejes básicos para el psicólogo debutante con pacientes. Este documento pretende mostrar a través de un caso clínico, dentro del marco de prácticas profesionales en una clínica de formación universitaria, la importancia del paradigma de la lectura de caso y el desciframiento del saber no sabido; por lo tanto, posición actuante no pasiva, no contemplativa, por ninguna de las partes implicadas. La reflexión en torno a la formación de los psicólogos es, pues, el núcleo que constituye el argumento respecto a la posición generalizada de no poder arreglárselas con los temas de violencia que describen los pacientes; así, se descuida, desdeña o equivoca el tratamiento. El centro del problema es el paradigma generalizado de formación que desestima la subjetividad, privilegiando, en cambio, el hecho sintomático.

A PROPÓSITO DE LA CLÍNICA DEL ANALISTA
O COMO APOYAR UNA CLÍNICA PARA LA PSICOLOGÍA

La clínica que practica el analista ¿qué la constituye?, ¿qué hace con tal constitución si el hacer hay que remitirlo a la comprensión de su práctica?

La palabra clínica “es una palabra médica”, dice Allouch (2011) a propósito de la recurrente denominación de clínica por referencia a la práctica psicoanalítica. Desde ese ángulo, “el corte con la medicina no se efectuó. El prestigio de la clínica es equiparable al prestigio del poder militar”, agrega, para señalar la tácita separación con la medicina y la religión.

Se impone, pues, para el psicoanálisis, irreductiblemente, un registro que no desconoce ese autor: el apartamiento definitivo al *practicum* clínico médico, que en su análisis de la clínica y su arqueología Foucault (2008) ilustra contundentemente. La medicina, acorde con su método, ha sostenido la clínica de la observación y en franca oposición está la clínica de la palabra que Freud descubrió como eje y pilar del psicoanálisis. Tal se produce en un espacio específico y particularmente implícito: en lo que se llama la *situación analítica* o, dicho de otra forma, a partir del develamiento de la palabra embustera, más de acuerdo esto último con la óptica lacaniana (1954), punto de partida de la experiencia analítica.

El origen del psicoanálisis no podría haber existido sino en la sociedad científica (Eidelsztein, 2008), tesis que sostendrá el despliegue de este arte como respuesta a un tipo específico de malestar. Dada la formación en medicina del inventor del psicoanálisis y no obstante sus emblemáticas renunciaciones (a la medicina neurológica y su investigación, a los estudios de la cocaína), Freud siempre mantuvo una fe “hasta el fanatismo” por el “hecho aislado” (Assoun, 1981). Hecho aislado que Jones declarara con algunas reservas, señala el mismo Assoun (1981: 112); es decir, por el hecho en sí. Suerte de fanatismo por el *Factum* hasta tal punto “que Freud parece no haber tenido en el fondo, más que transferir al síntoma, material de la objetividad clínica, ese fanatismo obstinado del hecho como tal, experimentado en las figuras anteriores de su práctica, desde la anatomía, hasta la farmacología”.

Lo anterior, conformado indicador de la epistemología freudiana, cuya herencia parece señalar Allouch (2011) alusivo tanto a cierto poder como al gobierno de la palabra “clínica”.

Pero no hay que equivocarse. El psicoanálisis es algo sólido, por retomar las palabras de Miller (2013) al revisar lo que diferencia al psicoanálisis puro del psicoanálisis aplicado a la terapéutica. Y ahí para implicar por excelencia al clínico. Pero, ¿qué es un clínico? Vasta cuestión que Lacan orienta: “es aquel quien no podría caer más bajo” (Miller, 2013: 14). Desde esta apreciación, se trata de “un sujeto que se separa de lo que ve, de los fenómenos que se producen, y que, por estar despegado, llega a adivinar los puntos clave y ponerse a teclear en ‘el asunto clínico’” (Miller, 2013: 14).

“Adivinar” contiene en su origen la palabra “divino”, del latín *divinus*, relativo a los dioses. Y tres acepciones pueden desprenderse: “predecir el futuro”, “descubrir por conjeturas algo oculto o ignorado” y “acertar lo que quiere decir un enigma”. (RAE, 2001: s/p). Dicho esto, hay que entender que es el sentido del desciframiento enigmático el que Miller (2009) postula.

Si lo anterior es propio, se llegaría a lo que ese mismo autor añade a esa reflexión de Lacan: “al repensar esto me dije, en efecto, con algunos años de experiencia, está cantado que sucederá. Eso indica a qué punto hemos llegado en cierto saber-hacer, del cual el debutante está, como es lógico, desprovisto” (Miller, 2009: 14-15).

Pero, para ir más lejos, ¿cuándo ocurre este tiempo epistémico que es el tiempo del saber?

En las dimensiones de la clínica que practica el analista, se implican actos como la demanda, la transferencia, las reglas parejamente flotantes, la transmisión de cierto saber-no sabido de sí en tanto analizantes alguna vez, y, sobre todo, del deseo del clínico advenido. Con todo, debe haber una advertencia; la ilusión por la erudición en la clínica no puede más que mantenerse en el principio rector de la incompletud. Se trata de algo que no se completa del todo. O, mejor aún, *la erudición sin falla* del trabajo clínico, como ideal a poseer y a dominar, no existe. Pero incompletud no quiere decir incompetencia. Contra esto el analista advertido se sostiene en la supervisión de sus casos, en su escritura, y en el deseo de-hacer-clínica.

EL *FACTUM* FREUDIANO DE LA CLÍNICA

Así las cosas, en el asunto clínico psicoanalítico, del *Factum* clínico del vienés Freud algo que podría ser análogo al *Factum* clínico de Lacan no hay más que un largo puente. Pues el saber y todo lo que se juega en él podría, en este psicoanalista francés, ser lo que el *Factum* a Freud. Más allá de esa idea, en ambos el escrito toma particular relevancia. Especie de eje para advertir la contundencia de la relación inmanente con la palabra y con el escrito. He ahí el material del citado puente en el asunto clínico. “Hay que tomar el deseo a la letra” es la fórmula lacaniana en “La dirección de la cura” (2005).

De ese material, Miller (2013), por su parte, en franca adhesión al psicoanalista francés, explica la fórmula de Lacan arriba citada: “Hay que tomar el deseo a partir de algo que no se concibe quizá sino escrito”. Por cuanto al inconsciente, lo dirá claramente: es al pie de la letra que hay que tomárselo.

La acción analítica, pues, se trata de la acción del psicoanalista; ese texto es el testimonio de un analista “que trata de pensar lo que hace en su práctica y que implica: tanto saber que queda una parte oscura, de misterio en los efectos que produce” (Miller, 2009: 177). Lo anterior es lo que estimula a los analistas a pensar y a repensar de manera interminable el psicoanálisis. Por otra parte, agrega Miller (2009: 177) que “lo que llamamos inconsciente es algo con lo cual no hay una buena comprensión”. No se acaba de comprender, razón por la cual no se cesa de hablar de psicoanálisis.

A lo anterior hay que agregar otros asuntos a propósito de la acción del analista, pues generalmente se suele representarlo en posición pasiva, detrás de un diván con algún paciente. ¿Qué hace exactamente el analista?, ¿qué debe hacer para obrar conforme a lo esencial del psicoanálisis? son los cuestionamientos de Miller (2009) a propósito de esa paradoja sobre la acción. Del aparente no hacer del que discurre Lacan, señala Miller igualmente, requiere, paradójicamente, *una* formación, cualquiera que sea el estatuto, hasta llegar a pensar cierto parentesco al no-hacer del “tao” (Miller, 2009: 178) del que se desprende el taoísmo.

En efecto, el analista no parece hacer mucho en-su-clínica, no parece laborar. No obstante, hace un trabajo que consiste en esto: poner a trabajar al analizante; es decir, lo obliga a repensar.

Pero Lacan, agrega Miller (2009) en sus conferencias porteñas, no se complace con la idea del No hacer del analista y elabora entonces una teoría de la acción analítica, para afirmar que no es un contemplativo (Sócrates era un contemplativo en el banquete), pues, como el deseo, se mueve.

En suma, no es un contemplativo ni un directivo de consignas, ni de intervenciones confundidas con consejos. Lo anterior pone a discusión los métodos psicoterapéuticos y sus modelos consignados en los programas educativos del licenciado en psicología.

EL TECLEO DE UNA SITUACIÓN ANALÍTICA.

EL RECORTE CLÍNICO EN GRUPO DE SUPERVISIÓN

La supervisión de caso es forzosamente una exigencia a fin de pensar al mismo tiempo el material y la experiencia como para detectar las partes oscuras, el misterio y los enigmas.

En la situación analítica, es posible la deconstrucción de los momentos de análisis, de las fracciones significantes que llevan al analista a confor-

mar-pensando una red de elementos y a “adivinar” el caso en el sentido matemático del conjunto de elementos inconscientes por develar. De esta manera, es factible encontrar algún modo de orden lógico en la multivocidad de los componentes del registro de lo imaginario que los pacientes discurren, por ejemplo, como novela familiar (Freud, 1992, *Novela familiar del neurótico*) o tragedia.

UN CASO DE SUBJETIVIDAD Y VIOLENCIA

Como hija, como pareja y como madre, M ha tenido una sistemática historia con la violencia y los abusos. Así, la tragedia y la desgracia, significantes *pháticos* de sufrimiento, le marcan esos periodos de vida. M recuerda a una madre que pretendió regalarla a la parada de camiones para que “alguien la quisiera y se hiciera cargo” [*sic*]. Tal no se logró, pero en su abandono y a cargo de sus abuelos y tíos, recuerda sus “golpizas”, propinadas “por ser traviesa”. En ese periodo infantil y una vez que su madre regresa, vive la predilección profesada sólo a su hermana, recordando un severo golpe de aquélla, que le hace sangrar su rostro. En plena adolescencia e intempestivamente conoce a su progenitor. Es su madre quien, indiferente, procuró el encuentro haciéndolos conocerse. “Para cambiar de vida” se muda con él, y recibe de la madrastra humillaciones y maltratos.

No ocurrirá el final feliz de la Cenicienta de los hermanos Grimm, pues el príncipe del que obtuvo mucho apoyo en momentos de necesidad se mostró en realidad violento. Del padre de su último hijo se vio golpeada y amenazada con arma de fuego estando embarazada. En el clímax de la agresión, tirada en el suelo, él se sienta en su vientre para lastimarla aún más.

M llegó al analista por el comportamiento violento de dos de sus hijos varones, además de un intento de suicidio del primogénito, hechos que la llevaron a interpelarse por su situación familiar y, significativamente, por la muerte de su hija adolescente, quien padeció múltiples enfermedades, entre ellas, intensos dolores abdominales que los médicos no lograron ni diagnosticar ni curar, pues “no tenía ninguna enfermedad”. Finalmente internan a la hija y esta vez detectan indicios de abuso sexual. Allí comenzó un proceso de averiguación, siendo el padre y el hijo de M los principales sospechosos. La indagación culminó, al decir de M, en saber que había sido maltratada en el área vaginal por un tubo que le fue introducido por algún médico en una de sus intervenciones; así siguió una serie de situaciones tornadas a lo

atroz; después de una cirugía de reconexión abdominal, según M ve a su hija con una cicatriz que le atraviesa el tórax y parte de la espalda, por lo que afirma que los médicos “la vaciaron, le sacaron todos los órganos”; después de esa cirugía la niña fallece; encontrándose M con una enorme sospecha e indignación, menciona que contrata a un médico legista que conoce y éste le confirma completamente la sospecha, pero le recomienda no hacer ninguna demanda, ya que terminaría perdiéndola, por ser una potente institución a quien iría dirigida. Comenta que, resignada, decide desistir y darle sepultura a su hija sin batalla.

En el signo de los abusos, vive el acoso sexual de su patrona, quien en ocasiones camina desnuda en los distintos lugares que aseá; pidiéndole que la mire, le dice que no sea pudorosa, lo que le hace sentir mucha incomodidad.

CONCLUSIÓN

La clínica de los síntomas o de la fenomenología convoca más a entendimientos directos y, por lo tanto, superficiales del material clínico que a una lectura de los significantes que representan al sujeto. Lo primero suele convocar la tentación de localizar al sujeto en cualquier brazo de la trípode de las estructuras clínicas (neurosis, perversión o psicosis). La clínica del síntoma o de la fenomenología es sólo una forma de ejercicio de las psicoterapias, y su supresión es a los psicólogos lo que la cura a los médicos.

Así, la praxis nos muestra que, desvanecimiento y difuminamiento de las categorías subjetivas se producen, lo que Rodulfo (1996) llama las formaciones clínicas, en oposición a la clínica del síntoma. En la primera se comprende la heterogeneidad de los procesos psíquicos a manera de *collage* de significantes; estar pendiente de no caer en las aporías del pensamiento clasificatorio es fundamental en ese pensar; el logro, en tanto tal, sería superar el peligro de dicho pensamiento para dar paso al análisis en conjunto, donde los procesos psíquicos, aunque sean mostrados o no mostrados por el paciente, sí pueden ser leídos por el analista. Este modelo es el que se ha seguido en las prácticas de formación de una clínica psicológica universitaria, ante la preocupación por la formación teórico-clínica del estudiante de psicología. Así, desde momentos tempranos del transitar de la licenciatura, se transmite este modelo de lectura de los casos clínicos, basado también en la propuesta de la sociedad psicoanalítica de investigación en psicoanálisis, Apertura en Argentina, ahora APOLa, encabezada por Eidelsztein, para-

digma de trabajo clínico fundamentado en el postulado de Lacan respecto al concepto de la red; es decir, donde es esencial la lectura de los significantes que representan al sujeto, en los diferentes momentos y escenarios donde el automatismo de la repetición se hace presente. Los significantes sirven de brújula para realizar la lectura del caso en red con una “lógica matemática” (Eidelsztein, 2017).

Por lo tanto, en la vertiente de los elementos del registro de lo imaginario que soporta el habla del paciente, lo que tendrá que hacerse de manera rigurosa es cuestionar en esos elementos los conceptos nodales de la teoría psicoanalítica, es decir, en cada caso tendrá que preguntarse el clínico sobre los conceptos principales de la teoría.

Lo antes expuesto posibilitó, en el grupo de supervisión de una clínica de atención psicológica universitaria, la discusión de los elementos subjetivos de M, de cara a la producción y desciframiento de los mismos. El recorte del caso muestra un material enigmático y complejo.

Una referencia a la clínica de los síntomas postularía que son admitidos, como signos, índices que emergen engañosamente para preservar la represión como defensa, signos y formaciones del inconsciente que intentan despistar. Se trataría del síntoma visto y entendido como representante de la representación a la manera freudiana.

M se presentó a la clínica con una historia compuesta sistemáticamente de violencia y abusos, principales significantes de una tragedia por demás extraña. El analista analiza esos significantes. El fundamento del paradigma de la red es ir más allá de la escucha, ya que no se trata de ser un otro acompañante receptáculo de procesos catárticos, sino de un otro que, con su deseo de analizar, lee los significantes que aparecen en el hablaje del paciente y en lo evanescente de las palabras; de esta manera, notando la ausencia de emociones en los dramas narrados, fríamente y alejado de las significaciones directas, el clínico se dispone para la lectura de la estructura del material del caso entero, adhesión de conjeturas que calculan el hecho clínico. Y en la transmisión se continúa la reflexión de los significantes en red que apuntalaron a la discusión de las expresiones psíquicas de M completamente escotomizada en la supuesta travesía de un duelo. M y sus hijos fueron atendidos en la misma clínica por diferentes practicantes del psicoanálisis. El material posibilitó ligar las nociones de subjetividad y violencia, relación que los programas educativos dirigidos a estudiantes de psicología escinden, favoreciendo una excesiva asistencia del modelo positivo como generalizado marco de referencia psicoterapéutica. Bajo ese auspicio, la formación de los psicólogos

no logra arreglárselas con los temas de violencia que describen los pacientes, llegando a descuidar, desdeñar o equivocar el tratamiento. El centro del problema es el paradigma de formación generalmente puesto en marcha en la formación del psicólogo que desestima la subjetividad, modelo que privilegia el hecho sintomático o factual del mal-estar violento y generalizado, en lo social o en lo individual. Resta el qué hacer, para el caso, la consideración, en la formación clínica de los psicólogos, del fundamento subjetivo.

REFERENCIAS

- ALLOUCH, J. (2011). “Entonces, ¿dónde está el psicoanálisis hoy?”. Debate organizado en Buenos Aires por Ensayo y Crítica del psicoanálisis y L'École lacanienne de psychanalyse, disponible en <<https://www.youtube.com/watch?v=6hbb-C8b5Y2o&t=361s>>.
- ASSOUN, P. L. (1981). *Introduction à l'épistemologie freudienne*. París: Éditions Payot.
- EIDELSZTEIN, A. (2008). “Capítulo 1. Un abordaje lógico de las estructuras clínicas”, en A. Eidelsztein, *Las estructuras clínicas a partir de Lacan*. Buenos Aires: Letra Viva.
- EIDELSZTEIN, A. (2017). “¿Cómo trabaja un psicoanalista?”. Seminario internacional dictado en Santiago de Chile, disponible en <<https://youtu.be/wPrxJPZe-fhl>>.
- FOUCAULT, M. (2008). *El nacimiento de la clínica, una arqueología de la mirada médica*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- FREUD, S. (1909/1992). “La novela familiar del neurótico”. *Obras completas. Tomo IX*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- LACAN, J. (2005). *La dirección de la cura y los principios de su poder. Escritos 2*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- MILLER, J. (2013). *El lugar y el lazo*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- MILLER, J. (2009). *Conferencias Porteñas, Tomo 2*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- RODULFO, R. (1996) *El niño y el significante, un estudio sobre las funciones del jugar en la constitución temprana*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- RAE (2001). “Adivinar”, disponible en <<http://lema.rae.es/drae2001/srv/search?id=9590UIX73Dxx2SdmZgpL>>.

El psicólogo atrapado en los intersticios del sujeto y la institución. Una forma de violencia

René de Jesús Muñoz Coutiño
Manuel de Jesús Santiago Avendaño
Roger Ramos Matías

INTRODUCCIÓN

El ser humano pareciera estar en constante búsqueda de placer y bienestar con tal de evadir el dolor y la angustia, con lo que pierde de vista aquello que podría recordar su finitud, la muerte. Esa muerte que se presenta de manera inesperada irrumpe la cotidianidad a la que el hombre y la mujer están acostumbrados, que ha llevado al sujeto a una escasa reflexión de los sucesos que vive y que, al enfrentarla, experimenta frustración (Gevaert, 1995). Sobre ello, Schopenhauer (1993: 108) refiere que la muerte es: “El desate doloroso del nudo formado por la generación voluptuosa. Es la destrucción violenta del error fundamental de nuestro ser, el gran desengaño”, a lo que García (2012: 41) añade: “Existe una marcada tradición filosófica que nos exhorta a olvidarnos de la muerte y nos orienta a que no nos debe preocupar, ni nos incumbe la misma”, con lo que explica que la muerte se torna insoportable, lo que hace necesario ignorarla.

La enfermedad terminal es entendida como una serie de alteridades en el cuerpo que se agrava hasta el deceso del sujeto y que tiene un efecto en su aspecto físico, emocional y relacional. En este caminar del paciente hasta su deceso se gesta un proceso de duelo que se relaciona con las pérdidas que el sujeto y la familia experimentan; es así como el paciente, en su intento de buscar una cura, se acerca a las instituciones de salud en donde tiene contacto con profesionales que tratarán su enfermedad.

En contextos de salud, la práctica psicológica clínica se ha enfocado en generar cambios rápidos y específicos que en apariencia solucionan los

malestares que aquejan a la población consultante (Labrador, Fernández y Ballesteros, 2011). En su práctica, el psicólogo debe procurar bienestar a la salud del paciente, con base en las necesidades y malestares que aquejan a éste, por lo cual la bioética se centra en regular las actividades profesionales relacionadas con la atención digna de los seres humanos, mediante tres principios básicos: la beneficencia, la cual busca que toda actividad logre mejoría en los pacientes; la autonomía, que hace referencia a la capacidad del psicólogo y del paciente de tomar sus propias decisiones hacia el trabajo clínico; y, por último, la justicia, que preserva los derechos de los pacientes (Franca, 2008). Sin embargo, responder a las demandas actuales en términos de soluciones rápidas frente a los malestares humanos representa una forma de agresión frente al sujeto.

El psicólogo debe brindar una atención distinta a la que la familia ofrece al paciente, enfocado en atender sus necesidades de una manera cálida y comprensiva (Fonnegra, 2006); en ocasiones puede identificarse con su historia o empatizar con su sufrimiento, concretándose la contratransferencia, la cual ocasiona que asuma de forma inconsciente distintas funciones frente al paciente, al guiarle y tomar decisiones por él, con lo que podría aludirse a un error terapéutico (Fortes, 2009). Si bien la contratransferencia a veces no es tan fácil de percibir, los errores que se cometen a causa del descuido del psicólogo llegan a generar que éste se atreva a guiar el proceso por sus propias necesidades inconscientes, haciendo a un lado los malestares o problemas del sujeto y basando la atención en lo que cree que es mejor para el paciente, por lo cual se considera una transgresión a la ética profesional y a los derechos de autonomía del paciente (Franca, 2008).

Otro aspecto importante en la práctica clínica que hay que tener en cuenta es la cuestión de lo institucional. En este ámbito, se considera un *buen* paciente a aquel que está en silencio, en espera de los medicamentos y que es pasivo ante las indicaciones del médico (Krassoievitch, 2005). Es cierto que existen regulaciones institucionales, pero aplicarlas de manera sistemática genera en los pacientes la pérdida de autonomía, llevándolos a seguir reglas, rutinas, horarios y días específicos de atención (Elizur y Minuchin, 1991). Por lo tanto, el paciente vive sin ser atendido de forma integral; aquellos problemas que aquejan al sujeto, y que deben ser expresados y elaborados con el trabajo del psicólogo, se han desvanecido; ahora es un ser que puede ser aliviado con la prescripción psiquiátrica o médica de diversos fármacos, dejando a un lado su capacidad para hablar, para expresar lo que siente y cómo vivencia los malestares psíquicos (Roudinesco, 2018).

Con ello, el psicólogo se enfrenta a un dilema ético importante: por una parte, si lleva a cabo los lineamientos éticos de la profesión, deberá atender al paciente terminal de la manera más digna posible, siendo respetuoso con el tiempo de éste; por otra, se enfrenta a una demanda institucional, donde se exigen tiempos, rutinas, un número de pacientes al día y la “curación” a través de ciertas técnicas; aunado a eso, la libertad de la práctica profesional no es permitida, lo que da lugar a varios dilemas profesionales a partir de las necesidades del paciente y de las formas de proceder clínico del psicólogo; si rige su práctica con base en lo institucional, se realiza un trabajo rápido y poco efectivo para el paciente, incluso llegando a marginar la palabra del sujeto y a situaciones no elaboradas, con lo que éste exacerba sus malestares. A esto se enfrenta el psicólogo ante las instituciones hospitalarias (Franca, 2008).

Por ello, el equipo que pertenece a la institución es influido por el deseo de la misma, pues en ésta: “Existen condiciones estables de la sociedad —statu quo— y en consecuencia un discurso de poder [...] a lo que Lacan denominó el sistema del OTRO” (Flores, 1999: 65). Es decir, existe un sistema al cual este equipo de profesionales debe responder en cuanto a la efectividad de sus funciones con el paciente. De esta manera, afecta a los sujetos inmersos en la institución, generando alteridad en sus funciones y vidas institucionales (Flores, 1999). Esta alteridad se manifiesta cuando el profesional de la salud (en este caso, el psicólogo) adopta posturas que simulan empatía; sin embargo, se gestan iatrogenias en su práctica clínica, teniendo consecuencias en el paciente, lo que explica Ramírez (2007: 3): “La subjetividad queda marginada por la técnica que alienta el diagnóstico en la medida en que éste sólo tiende a catalogar, colocando el saber sobre el lado del especialista”. De esta manera se ejerce sobre el sujeto doliente una forma de violencia tal, como es definida por Pachuk y Fiedler (1998, citado en Peczink, 2012: 65): “Anular al otro como sujeto diferenciado, sumiéndolo en una pérdida de identidad y singularidad que señala el lugar de la angustia”. Esta violencia está inmersa en la práctica del psicólogo que acompaña.

Este ejercicio de violencia tiene mayor efecto en estos contextos debido a que el psicólogo puede generar alguna sensación de esperanza en el paciente, como consecuencia de su intento por comprender lo que se suscita a lo largo de su existencia (Giannakoulas y Fizzarotti, 2009). Por otro lado, se parte del imaginario social de que es el psicólogo quien “hace” para que se genere la “cura” de manera inmediata, equiparando su función con la del médico. Sin embargo, este hacer en muchas ocasiones sepulta la esencia del sujeto: su palabra.

Si bien es cierto que las figuras vulnerables en este proceso son el paciente y la familia, también cabe la posibilidad de que el psicólogo sea una más de éstas, porque, como refiere Fortes (2009: 104): “El terapeuta tiene sus propios constructos acerca de la realidad, que repercuten en su desempeño de diversas maneras”; es decir, el psicólogo no deja de ser un sujeto en su práctica, sujeto que tiene que cubrir sus propias necesidades y que en ocasiones se conectan con los objetivos de la institución. Esto se manifiesta en la práctica clínica del psicólogo, a través de sus actitudes, gestos y formas de intervención (Díaz, 1998). De esta manera, el deseo institucional prevalece al privar el surgimiento del deseo del paciente, que es su subjetividad (Flores, 1999).

METODOLOGÍA

El desarrollo de este trabajo se planteó desde la investigación cualitativa, misma que se caracteriza por la indagación de dimensiones no conocidas de un hecho social, a partir de la forma en cómo viven y entienden ese hecho los sujetos o grupos afectados por él (Badilla, 2006).

Se emplea el estudio de casos con un enfoque interpretativo, método de investigación a través del cual: “El investigador recoge información, elementos significativos de la situación investigada: biografía, personalidad, intenciones, valores” (Murrueta, 2004: 10), el que se aborda con un carácter descriptivo-analítico, tanto de los elementos discursivos de los participantes como contextuales en que emergen y se producen éstos.

Sujetos

La investigación se realiza con siete psicólogos que llevan a cabo abordajes clínicos frente a pacientes que presentan diagnósticos terminales, mismos que su práctica clínica la respaldan desde diversos enfoques teóricos y que poseen experiencia clínica que oscila entre los dos y los 21 años. La investigación se realiza en hospitales públicos.

Técnicas e instrumentos

Se utilizó la entrevista focalizada que, según Pardinás (1980: 92), está: “Concentrada en experiencias objetivas, actitudes o respuestas emocionales a situaciones particulares”. Para ello, se diseñó una guía de entrevista.

Procedimiento

Se obtuvo el consentimiento informado de los participantes; se aplicaron las entrevistas focalizadas; una vez recopilada la información, se realizó su sistematización y se procedió al análisis semántico de núcleos, el cual, refiere Taylor y Bogdan (1987: 35): “Permite contar con una versión transformada del discurso que se presta para sintetizar lo dicho y para aprovecharlo en fases evaluativas, así como la interpretación”.

RESULTADOS

La práctica psicológica se enmarca desde la moral que impone la propia institución; en este tenor, se torna mecanizada, apegada a lineamientos que lo único que dejan entrever es una posición de servilismo frente a la prescripción institucional, que relega en gran medida el deseo del sujeto, condición que representa una forma de violencia; dicho planteamiento se expresa en el siguiente fragmento: “Las instituciones te piden tiempo, te piden medir el avance, te piden poder medir si está deprimido, te piden un diagnóstico, te piden dar un número de sesiones, te piden atender un número de pacientes; interfieren, porque los procesos de duelo son individuales [...], violentando de alguna forma las manifestaciones muy personalizadas” (psicólogo Jorge).

Frente a la dinámica de productividad que deviene de la sociedad alienada a la modernidad, el paciente en condición de terminalidad representa una especie de desecho que en nada abona a la demagogia que demanda el otro (sociedad, Estado, institución); esto da cuenta del ejercicio de una forma de violencia sutil, es decir, que “con la muerte en suspenso, el moribundo cae fuera de lo pensable, que se identifica con lo que puede hacerse. Al salir del campo que circunscriben las posibilidades de intervención, entra en una región de insignificancia. Nada puede decirse allí donde nada puede hacerse” (De Certeau, 2000: 207). “En el hospital, se ve al paciente desde lo económico; el paciente que se muere significa un paciente menos que atender y un gasto menos; no nos conviene al personal atender a pacientes terminales” (psicóloga Victoria).

El abordaje del paciente terminal despierta en el psicólogo diversidad de sentimientos, que le llevan a simpatizar con él, por lo que la “objetividad” del psicólogo se desvanece, condición que no permite escuchar al sujeto y, al mismo tiempo, lo violenta; esto se deja entrever en el siguiente fragmento:

Me he salido a “chillar”, a llorar porque a veces es un poco injusto, no el morir, sino la forma en la que mueres. El cáncer es muy doloroso en la fase terminal [...], ver el dolor del niño es algo que a todo ser humano por supuesto le puede afectar. También me he enojado porque los papás a veces [...] no creo que ningún papá se pueda preparar, pero como mecanismo de defensa a veces los papás son bien distantes hacia el hijo que está falleciendo; entonces, cuando tú vas a morir, creo que lo que necesitas es que alguien te tome la mano y a veces el papá no puede, y tampoco lo podemos obligar (psicóloga Victoria).

Así también, la teoría que respalda la intervención del psicólogo conduce a racionalizar su propio deseo; es así como la parte tecnificada suprime la subjetividad; lo anterior satisface al psicólogo, no al sujeto, lo cual implica violentarlo:

El papá nunca había podido cargarla y una de las estrategias que tenemos para este paciente es que se pueda hacer el vínculo, porque la niña ha tenido demasiado dolor por todos los procedimientos y ha tenido muy poco contacto físico con su padre, que es el principal cuidador. Logramos que pudiera cargarla, con todo y los tubos se pudo hacer, y el papá pues, obviamente, lloró de emoción, porque era la primera vez que cargaba a su bebé (psicóloga Anel).

El psicólogo se ve cuestionado frente a los efectos de la noción muerte, dando como resultado una alianza frente a la familia, puesto que también experimenta impotencia frente a la aceptación del diagnóstico, al grado de concretar acciones que poseen el tinte de intervención; empero, terminan ejerciendo violencia, en tanto transgreden la posición del sujeto: “Desafortunadamente, o afortunadamente te vuelves un amigo, un acompañante de la familia; me costó mucho trabajo estar con familias que no aceptaban el diagnóstico de sus hijos, el cómo abrir el tema, pues hay familias que no quieren abrir el tema; al principio sí me frustraba eso” (psicóloga Victoria).

En términos generales, el paciente terminal y su familia convocan al psicólogo, ya que los efectos de la muerte trastocan su intervención y, por ende, se gesta una forma de violencia.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Cuando se está ante un paciente con diagnóstico terminal, le acompañan una serie de complejidades, vivencias y significados relacionados con la

muerte y la pérdida, que son las experiencias más individuales, privadas e incommunicables que todo ser humano puede experimentar (Fonnegra, 2006), mismas que no pueden ser medidas o evaluadas nosológicamente, como la institución desea, y que terminan “tratándose” con prescripciones superficiales que parecieran mostrar la funcionalidad y efectividad del psicólogo; sin embargo, se violentan las manifestaciones individuales del mismo paciente.

En el contexto institucional, se ven mezclados los intereses de los distintos “instituyentes”: psicólogos, médicos, pacientes, familiares, directores de la institución, etcétera; es así como el deseo institucional se impone, de tal manera que se marginan las necesidades del paciente; esta marginación se manifiesta en el actuar del equipo de profesionales.

CONCLUSIONES

El psicólogo, en su práctica clínica frente al paciente con diagnóstico terminal, se encuentra sujetado a las demandas del imaginario social y de las instituciones, por lo que emanan algunas alteridades, en tanto magnifican la moral que deviene de dichas instancias, ejerciendo violencia, puesto que relega la subjetividad del sujeto y, al mismo tiempo, la eticidad se desdibuja.

REFERENCIAS

- BADILLA, L. (2006). “Fundamentos del paradigma cualitativo en la investigación educativa”. *Pensar en Movimiento: Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*, 4 (1), pp. 42-51.
- DECERTEAU, M. (2000). *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana.
- DÍAZ, I. (1998). *Técnica de la entrevista psicodinámica*. México: Editorial Pax México.
- ELIZUR, J., y S. Minuchin (1991). *La locura y las instituciones*. Argentina: Gedisa.
- FLORES, A. (1999). “El sujeto atrapado entre las redes de una dictadura significativa”, en Zardel Jacob Cupich, A. Flores Vidales, H. Rojas, *El sujeto y su odisea*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 83-96.
- FONNEGRA, I. (2006). *Morir bien*. Colombia: Planeta.
- FORTES, J. (2009). *El terapeuta y sus errores: reflexiones sobre la terapia*. México: Trillas.
- FRANCA, O. (2008). *Ética para psicólogos: una introducción a la psicótica*. España: Descleé de Brower.

- GARCÍA, A. (2012). *El duelo. Un espacio intermedio de aprendizaje en la vida*. México: Talleres de Vortex.
- GEVAERT, J. (1995). *El problema del hombre. Introducción a la antropología filosófica*. España: Ediciones Sígueme.
- GIANNAKOULAS, A., y S. Fizzarotti Selvaggi (2009). *El counselling psicodinámico*. Argentina: Lumen.
- KRASSOIEVITCH, M. (2005) *Psicoterapia geriátrica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- LABRADOR, F, P. Fernández y F. Ballesteros (2011). “Tratamientos psicológicos en la práctica clínica cotidiana”. *Anales de Psicología*, 27 (2), pp. 319-326.
- MURUETA, M. E. (2004). *Alternativas metodológicas para la investigación educativa*. México: AMAPSI, CESE.
- PARDINAS, F. (1980). *Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- PECZNIK, A. (2012). *El sujeto ante su muerte: violencia y terminalidad terapéutica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- RAMÍREZ, J. (2007). “Hacia una ética de la escucha, la apuesta del psicoanálisis en la educación especial”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (2), pp. 2-12.
- ROUDINESCO, E. (2018). *¿Por qué el psicoanálisis?* México: Paidós.
- SCHOPENHAUER, A. (1993). *El amor, las mujeres y la muerte*. Madrid: Editorial EDAF.
- TAYLOR, S. J., y R. Bogdan (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.

La importancia de comprender la subjetividad de las víctimas de acoso escolar: una mirada desde el psicoanálisis

Julia María Tepale Cortés
Susana Silvia Zarza Villegas
Victor Camacho Hernández

INTRODUCCIÓN

El presente ensayo tiene como objetivo analizar la importancia de explorar la subjetividad en víctimas de acoso escolar desde los aportes del psicoanálisis. A diferencia de otras disciplinas, como la filosofía, la psicología y la sociología, la visión psicoanalítica da cuenta de la trascendencia de lo inconsciente en la forma en la que las víctimas de acoso escolar afrontan los acontecimientos de su vida cotidiana. Es ahí donde se vuelve cuestionable la afirmación de un individuo que es dueño de sus acciones y que es consciente en todo momento de las decisiones de su acontecer en la vida diaria, a quien se le adjudican cualidades como la autonomía y la racionalidad. El psicoanálisis cuestiona esa perspectiva ideal del individuo, ya que el yo es también parte del inconsciente. A partir de estos elementos, se brinda una explicación de la trascendencia de estudiar la subjetividad de las víctimas de acoso escolar.

ALGUNAS NOTAS INICIALES

La *subjetividad* es un concepto nacido en la filosofía, que la define como: lo que está en relación con el sujeto en oposición al objeto, lo opuesto a lo objetivo y condicionado por sentimientos o afirmaciones arbitrarias (Brugger, 2000).

Desde la psicología, la subjetividad es definida como: “la cualidad de lo que existe solamente para el sujeto, para la conciencia de lo que experimenta, característica de los procesos psíquicos, que sólo por el sujeto son conocidos directamente, que se forma a base del punto de vista propio” (Dorsh, Bergius y Ries, 2005: 760).

Con el enunciado: *pienso, luego existo*, Descartes inicia la idea del sujeto fundado en el pensamiento y la conciencia. El sujeto de la ciencia es, por ende, aquel que produce, en quien se desvalorizan aspectos relacionados con su subjetividad (Jardim y Rojas, 2010). El psicoanálisis se funda a partir de este rechazo y se plantea como objeto de investigación lo inconsciente del sujeto, lo que habita en el saber completamente extraño al discurso de la ciencia (Jardim y Rojas, 2010). De estos elementos inconscientes que omite la ciencia y de la particularidad de cada persona, se enriquece el estudio de la subjetividad de las víctimas de acoso escolar, cuyo entendimiento es clave para comprender por qué ha sido necesario ocupar este lugar.

Para ello, es importante conocer qué es el acoso escolar. Este concepto es introducido en Europa en los años setenta por Olweus (1993: 12), a consecuencia del suicidio de tres jóvenes víctimas de *bullying*, que definió como una: “conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un alumno(a) contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción negativa e intencionada sitúa a la víctima en posiciones de las que difícilmente puede salir por sus propios medios”.

Desde Olweus (1993), el acoso escolar se caracteriza por tres criterios:

- Es una conducta agresiva e intencional.
- Es repetitiva durante el tiempo.
- Es caracterizado por un desbalance de poder y se manifiesta como una forma de abuso.³

³ Por sus características, el acoso escolar es una forma de violencia y no sólo una agresión. De acuerdo con Laplanche y Pontalis (2004), la agresividad es un conjunto de tendencias en el sujeto, que se actualizan en conductas reales o fantaseadas dirigidas a dañar a otro, destruirlo o humillarlo, y esto actúa precozmente en su desarrollo. Al localizarse la agresión hacia la propia persona y al hacer de la autoagresión el principio mismo de la agresividad, Freud desmiente la agresividad como sólo un modo de relación con otro, ya que en el sujeto está la agresión como parte de su funcionamiento psíquico. En cambio, la violencia es definida por el diccionario de la Real Academia Española (2018), como las acciones que desembocan en un estado “fuera de lo natural”, una ruptura de la armonía provocada por la acción de actos humanos. Es la mayor expresión del poder del hombre hacia los otros, un sometimiento intencional del más fuerte al más débil.

El término *bullying* no tiene una traducción literal al español. Sin embargo, en los países de Latinoamérica se le ha nombrado acoso escolar (Santoyo y Frías, 2014). En la actualidad, éste tiene su origen en un sistema de relaciones disfuncionales y violentas. La UNESCO (2018) estima que 246 millones de niños y adolescentes son víctimas de la violencia en el interior y alrededor de sus escuelas.

En el análisis realizado por la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos, publicado por la UNESCO (2017), se muestra que las principales víctimas de acoso escolar son alumnos que han emigrado, los que poseen características poco comunes y los que presentan bajo rendimiento académico. Entre las consecuencias que conlleva este fenómeno están: el ausentismo escolar, el sentimiento débil de pertenencia a la escuela, la depresión, los asesinatos y los suicidios.

El promedio de prevalencia de acoso escolar para la OCDE (2017) en el ámbito internacional es de 19 por ciento y México supera dicha cifra con 20 por ciento. Dichos resultados han sido obtenidos a partir del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), que se realizó en el año 2015. Los casos de acoso escolar en México están aumentando, 7 de cada 10 niños sufren algún tipo de acoso cotidianamente, situación comparable con Estados Unidos y China (Miglino, 2018).

En la búsqueda de una explicación de la vivencia del alumno víctima de acoso escolar desde su subjetividad, se vuelve necesario retomar los elementos culturales y psíquicos. Desde la visión cultural, los sujetos renuncian a satisfacer plenamente sus impulsos agresivos para generar lazos sociales que beneficien al grupo. Por ello, la cultura promueve la satisfacción grupal más que la individual y esto causa malestares individuales (Freud, 1992e). En lo que respecta a la estructuración psíquica, Freud (1991, 1992a, 1992d) expone que el infante se asume como sujeto en los primeros años de vida y que la influencia de los otros (inicialmente la madre) es de gran importancia.

LA PERSPECTIVA PSICOANALÍTICA SOBRE EL ACOSO ESCOLAR

El sujeto es resultado de una construcción a partir de lo requerido por la estructura social, a lo que se nombra subjetividad. En su escrito de *El yo y el ello* (1992d), Freud afirmó que no se puede situar en la conciencia la esencia del psiquismo, ya que ella es sólo una de sus partes. El estado de conciencia

pasa rápidamente y puede volver a ser consciente sólo bajo ciertas condiciones. Para Freud, es correcto decir que lo consciente ha sido inconsciente y a través del saber psicoanalítico, que es en sí una investigación, se re-encuentra lo inconsciente.

A diferencia de las ciencias sociales, en las que se asume que la subjetividad surge de un proceso, efecto de determinados elementos históricos, y que el sujeto es consciente de sus acciones, representante de la razón y la prudencia, el psicoanálisis considera que dentro del yo del sujeto hay un inconsciente. El yo, considerado en las ciencias sociales como el sí mismo, representación de una organización coherente de los procesos anímicos, se desvincula en las aportaciones de Freud con la cualidad de conciencia (1992d). Mediante el psicoanálisis, Freud estructuró un procedimiento para investigar los procesos mentales que son inaccesibles por otros medios (1992b). Es de la doctrina de la represión de donde surge el concepto de lo inconsciente y, mediante la hipótesis de la represión (esta fuerza que sirve de defensa), Freud logró visualizar una psique dividida en dos partes: una reprimida y una represora.

VISIÓN TRIPARTITA DEL PSIQUISMO EN FREUD

Freud desarrolló una división tripartita de la psique para explicar la importancia del aspecto inconsciente en la subjetividad del hombre. Para su estudio, dividió el psiquismo en: inconsciente, preconscious y consciente.

Aspecto consciente: Constituye la superficie del aparato anímico, incluye todas las percepciones sensoriales que vienen de afuera y de adentro. Para que una representación inconsciente sea consciente, es preciso que lo inconsciente tenga un eslabón de conexión con el sistema preconscious. También existen partes del yo inconscientes, como en la compulsión a la repetición o la resolución de un trabajo intelectual durante el estado del dormir.

Para la Filosofía, el yo es “la suma o combinación de percepciones en ideas” (Brugger, 2000: 882). Freud descubre que el yo es primero preconscious y ello. Un individuo es un ello psíquico, no conocido e inconsciente. Asimismo, Freud (1992d) hace una serie de caracterizaciones respecto al yo: Es la parte del ello alterada por la influencia directa del mundo exterior, se encuentra aferrado por remplazar el principio de placer por el principio de realidad; es representante de lo que puede llamarse la razón, pero lo anterior sólo es algo idealmente

correcto; y suele trasponer en acción la voluntad del ello como si fuera la suya propia.

Aspecto preconsciente: Instancia psíquica más cercana a la conciencia que de lo inconsciente. Una representación logra ser preconsciente cuando se establecen conexiones con representaciones-palabra. Por ello, la asociación libre es fundamental para que lo inconsciente se vuelva preconsciente.

Aspecto inconsciente: Sólo puede saberse del inconsciente haciéndolo consciente mediante las conexiones palabra en el transcurso del análisis. Una representación inconsciente se consume en algún material que permanece no conocido y por ello no puede saberse certeramente de su existencia.

LA SUBJETIVIDAD EN EL ACOSO ESCOLAR

Varios autores han reflexionado sobre la importancia de analizar la subjetividad en el acoso escolar desde el psicoanálisis y consideran los siguientes aspectos.

La clasificación de las personas en categorías genera un sujeto sin palabras, anulando su subjetividad. El objetivo fundamental del acoso escolar es atentar contra lo más singular y particular del sujeto, eliminando lo diferente (Ubieto, en Sánchez, 2018).

Los grupos tienden a igualar a los individuos sin poder tolerar la diferencia. Dicha igualdad en los grupos es contradictoria en la escuela, ya que es ahí donde se encuentra mayor diversidad entre sus integrantes. La víctima perfecta en el acoso escolar tiene una tendencia a culpabilizarse, justifica el acto del agresor y se adapta para no generar conflictos en el grupo y continuar en esa utópica uniformidad (Hirigoyen, 1998)

En el ámbito escolar, aquellos castigos impuestos por una autoridad (docente o directivo) están perdiendo fuerza para los alumnos que han realizado acciones consideradas inapropiadas y están ganando prioridad las punitivas que los mismos estudiantes se aplican entre sí, donde no interviene la jerarquía institucional. Mientras la culpa pierde su eficacia, el acoso escolar insinúa que la vergüenza es más eficaz en el modelaje de las conductas y las subjetividades (Sibilia, 2017).

En este contexto, es importante analizar tanto al alumno víctima como a los demás participantes (agresor, observadores), la dinámica familiar y el

contexto social. Es desde estas instancias donde surge la repetición que los estudiantes presentan en sus conductas, que reproducen en el ámbito escolar (Schejtman Bazbaz, 2017).

Para Ubieto (2016), en la actualidad se desvaloriza la autoridad paterna por su función de generar soluciones y transmitir dichas soluciones a los hijos; en contraparte, se realza la mirada y la imagen como fuente privilegiada de goce en la cultura digital, con la consecuente desorientación adolescente respecto a las identidades sexuales y la tendencia a banalizar el futuro. Dufour (2014) destaca la mutación histórica de la realidad actual con el dominio de la mercancía, las dificultades de subjetivación y socialización, la toxicomanía, la multiplicación de los pasajes al acto y la aparición de síntomas como la delincuencia de la población joven, los trastornos alimenticios y la identificación de nuevas formas de sacrificios. Por su parte, Chul Han (2015) explica que se vive una crisis profunda de la libertad, donde la depresión y el síndrome *burnout* son algunas de las manifestaciones de los sujetos vistos como esclavos neoliberales que caen en la trampa del capitalismo. Ya no se requiere de la dinámica amo y esclavo enunciada por Hegel, sino que uno mismo lleva dentro de sí a un amo sumamente demandante y a un esclavo sometido a una perfección inalcanzable. Para Bauman (2006), se vive en una cultura del consumo de los productos listos para uso inmediato, las soluciones rápidas y la satisfacción instantánea, seducido y atraído por la promesa de obtener resultados en la vida sin esfuerzo. Seguir un deseo parece conducir al hombre de manera incómoda, lenta y perturbadora hacia el compromiso amoroso. El deseo necesita preparativos, atención e implica una demora de la satisfacción, que es el sacrificio más aborrecido en el contexto actual entregado a la velocidad y a la aceleración.

El malestar que genera inscribirse a lo cultural fue uno de los intereses centrales de Freud, quien explica, en su obra *El malestar en la cultura* (1992e), que el sufrimiento amenaza al sujeto por tres esferas: desde el propio cuerpo debido a su decadencia, desde el mundo exterior con fuerzas destructoras omnipotentes e implacables y desde la complejidad de las relaciones con otros seres humanos.

Por ello, el acoso escolar visto desde lo cultural es parte de un problema antiguo que expresa la violencia en la historia humana. La violencia se origina en el mundo adulto y en los ambientes institucionales, que a su vez crean el espacio de los niños y jóvenes. De esta manera, se justifica la violencia cuando se aprecia como progreso y sólo preocupa cuando pone en peligro el orden social (Martínez, 2014). Sobre ello, Castro (2015) considera que las relaciones de este

tipo actualmente son naturalizadas, pero manifiestan el rechazo más absoluto de lo diferente y la dificultad de simbolización en los sujetos.

En lo que respecta a la dinámica familiar, se identifican dos grandes problemas en la sociedad mexicana: el incremento de la monoparentalidad y de familias biparentales donde ambos padres se ausentan por el trabajo y la existencia de violencia familiar. Como consecuencia de esta ausencia parental, los comportamientos de los menores de edad se caracterizan por una salida de los impulsos sin límites sociales que los contenga (Delgadillo y Argüello, 2013).

LA CONSTRUCCIÓN DE LA SUBJETIVIDAD DESDE EL PSICOANÁLISIS

La concepción occidental de subjetividad, tal como la explica Cabruja i Ubach (2005), crea una ficción en los sujetos de poseer una identidad autónoma, libre, auténtica y en evolución. Desde esta perspectiva, el sujeto es racional, consciente e intencional.

Freud (1992c), en su escrito *Más allá del principio del placer*, explicó que el ser humano se resiste al aprendizaje y tiende a reactualizar experiencias dolorosas. En el relato de los humanos, relato fantaseado, hay una verdad subjetiva que emerge en la palabra. Por ello, los individuos pasan una y otra vez por el mismo lugar, denominando a dichos eventos compulsión a la repetición. Estas manifestaciones muestran el dominio de lo inconsciente en el yo. En su texto *La novela familiar de los neuróticos* (1992a), Freud se dio cuenta que la narración de la historia familiar en sus pacientes era producto de actividades de la fantasía que no concordaban con la realidad histórica, en donde se revelaban cumplimientos de deseos relacionados con la ambición y la sexualidad. Dichas narraciones fueron evidencia de la añoranza del infante de visualizar a un padre y madre ideales, y de una subjetividad influida por elementos inconscientes.

Freud, a lo largo de sus aportaciones teóricas, habló de la subjetividad del hombre sin desarrollar el concepto como tal. Sin embargo, en conceptos como la fantasía, se encuentra un equivalente a la subjetividad, donde se muestra que la realidad psíquica es diferente a la realidad histórica (Freud, 1992a).

Schroeder (2006) analizó las aportaciones de Freud con respecto a la subjetividad y concluyó que la realidad material influye en el inconsciente. Resalta los siguientes puntos:

Freud en los restos diurnos de sueños encuentra una vía de articulación entre la realidad psíquica y la realidad material.

En el escrito de Freud de *Psicopatología de la vida cotidiana*, se llega a evidenciar lo psíquico inconsciente en los comportamientos sociales.

En el concepto de *Ideal del Yo*, Freud logra una articulación de la influencia de lo social-cultural en la estructuración psíquica.

En los procesos de *identificación*, Freud encuentra necesario postular la dimensión grupal en la subjetividad.

CONCLUSIONES

Desde diversas disciplinas, la subjetividad es considerada un acto de la conciencia. Sin embargo, Freud logró incorporar los elementos no conscientes en la subjetividad y articular lo externo con lo interno en las experiencias de los sujetos; hizo evidente la influencia de lo social y lo cultural en la estructuración psíquica.

Desde el psicoanálisis, es importante comprender la estructuración del psiquismo de la víctima de acoso escolar, así como su subjetividad, porque el sujeto no es producto únicamente de los aspectos conscientes o de las instituciones transmisoras de subjetividad, como la familia y la escuela, sino también de sus procesos de estructuración psíquica que logran que el individuo se asuma como sujeto.

El yo es ilusorio desde las aportaciones de Freud, ya que no sólo es construido desde lo consciente; de hecho, surge de lo inconsciente; esto último es de suma importancia en el estudio de la subjetividad de las víctimas de acoso escolar.

La importancia de abordar la subjetividad de las víctimas de acoso escolar radica en dar voz a ese lugar de “víctimas” de quienes lo viven. Es lograr que el sujeto comprenda el advenimiento de ese maltrato en el cual se coloca y que forma parte de su forma de ser y su estilo de afrontamiento de su vida cotidiana; es decir, de su subjetividad.

La perspectiva psicoanalítica permite la comprensión de las vivencias de las víctimas de acoso escolar, desde la cual se logra des-victimizar y darle voz a quienes no logran librarse de ese lugar que tampoco eligieron desde su conciencia. Es precisamente de eso que no se quiere saber de lo que hay que hablar.

La víctima de acoso escolar no elige de manera consciente estar en ese lugar, ni todo lo que vive depende de su voluntad; hay elementos de su histo-

ria de vida que no es capaz de entender porque surgen del inconsciente y de las influencias de su contexto sociocultural. Repite una y otra vez su actuar, pero desconoce el sentido de ello.

REFERENCIAS

- BAUMAN, Z. (2006). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BRUGGER, W. (2000). *Diccionario de Filosofía* (14ª ed.). Barcelona: Herder.
- CABRUJA i Ubach, T. (2005). *Psicología: Perspectivas deconstruccionistas. Subjetividad, psicopatología y ciberpsicología*. Barcelona: UOC.
- CASTRO, M. (2015). *Violencia en las escuelas y psicoanálisis aplicado*. Nueva Escuela Lacaniana de Medellín, disponible en <<http://nel-medellin.org/blog/violencia-en-las-escuelas-y-psicoanalisis-aplicado/>>.
- CHUL Han, B. (2015). *Psicopolítica* (5ª ed.). Barcelona: Herder.
- DELGADILLO Guzmán, L. G., y F. J. Argüello Zepeda (2013). “El *bullying*, una manifestación de deterioro en la interacción social entre pares”. *Revista Ra Ximhai*, 9 (3), pp. 65-80, disponible en <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46128387004>>.
- DORSH, F., R. Bergius y H. Ries (2005). *Diccionario de psicología* (7ª ed.). Barcelona: Herder.
- DUFOUR, D. (2014). *El arte de reducir cabezas. Sobre la nueva servidumbre del hombre liberado en la era del capitalismo total*. Buenos Aires: Paidós.
- FREUD, S. (1991). *Obras completas. Tomo IX. Sobre las teorías sexuales infantiles*. Buenos Aires: Amorrortu.
- FREUD, S. (1992a). *Obras completas. Tomo IX. El delirio y los sueños en la Gradiva de W. Jensen y otras obras. La novela familiar de los neuróticos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- FREUD, S. (1992b). *Obras completas. Tomo XII. Trabajos sobre técnica psicoanalítica y otras obras. Consejos al médico sobre el tratamiento psicoanalítico*. Buenos Aires: Amorrortu.
- FREUD, S. (1992c). *Obras completas. Tomo xviii. Más allá del principio de placer. Psicología de las masas y análisis del yo y otras obras* (4ª ed.). Buenos Aires: Amorrortu.
- FREUD, S. (1992d). *Obras completas. Tomo xix. El yo y el ello y otras obras*. Buenos Aires: Amorrortu.
- FREUD, S. (1992e). *Obras completas. Tomo xxi. El malestar en la cultura*. Buenos Aires: Amorrortu.
- HIRIGOYEN, M. (1998). *El acoso moral*. Buenos Aires: Paidós.
- JARDIM, L., y M. Rojas (2010). “Investigación psicoanalítica en la universidad”. *Revista Estudios de Psicología*, 27 (4), pp. 529-536.
- LAPLANCHE, J., y J. B. Pontalis (2004). *Diccionario de psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.

- MARTÍNEZ Vázquez, S. A. (2014). “*Bullying: Violencia humana en la escuela*”. *Revista Digital Universitaria* 15 (1), s/p., disponible en <<http://www.revista.unam.mx/vol.15/num1/art02/>>.
- MIGLINO, J. (2018). “Bullying. México. Estadísticas 2017/2018”. Blog *Bullying sin fronteras*, 13 de septiembre, disponible en <<https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2017/03/bullying-mexico-estadisticas-2017.html>>.
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y DESARROLLO ECONÓMICOS (2017). *Programme for international student assessment (PISA). Results from PISA 2015 students' well-being*, disponible en <<https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Students-Well-being-Country%20note-IberoAmerica-regional-note.pdf>>.
- OLWEUS, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what can do*. Cambridge: Blackwell.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2018). *Diccionario de la lengua española*. (23ª ed.). Madrid: Espasa.
- SÁNCHEZ, M. I. (2018). “*Bullying: El acoso de la subjetividad*. José Ramón Ubieto” (conferencia). *Revista Reseñas Lacanianas*, disponible en <<https://www.mspsicologamurcia.es/bullying-acoso-la-subjetividad-jose-ramon-ubieto/>>.
- SANTOYO, C., y S. Frías (2014). “Acoso escolar en México: actores involucrados y sus características”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLIV, 4, pp. 13-41.
- SCHEJTMAN Bazbaz, N. (2017). “*Bullying, entendiendo a los participantes*”. *Revista Subjetividad y Cultura*, disponible en <<http://subjetividadycultura.org.mx/bullying-entendiendo-a-los-participantes>>.
- SCHROEDER, D (2006). “Subjetividad y psicoanálisis. La implicación del psicoanalista”. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 103, pp. 40-58.
- SIBILIA, P. (2017). “Tecnologías, subjetividad y bullying”, *Nodal Cultura. Noticias de América Latina y el Caribe*, 18 de agosto, disponible en <<https://www.nodalcultura.am/2017/08/tecnologias-subjetividad-y-bullying/>>.
- UBIETO, J. (2016). “Notas sobre el acoso escolar. Una perspectiva psicoanalítica”. *Revista Electrónica Virtualia*, julio-agosto, 32, disponible en <<http://www.revista-virtualia.com/storage/articulos/pdf/JsjAkINCVIQInKKnYAYIVepv3R9l8bd860BZvliw.pdf>>.
- UNESCO (2017). “Decidamos cómo medir la violencia en las escuelas”. *Documento de Política*, 29. París: UNESCO, disponible en <<https://en.unesco.org/gem-report/sites/gem-report/files/Lets-decide-how-to-measure-school-violence.pdf>>.
- UNESCO (2018). *Instituto de Estadística de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*, disponible en <<http://es.unesco.org/news/nuevos-datos-revelan-que-mundo-cada-tres-adolescentes-sufre-acoso-escolar>>.

El suicidio, acto fallido ante la violencia sexual y el abandono, caso de estudio

Cynthia del Carmen Gómez Gallardo

Alba Cerino Soberanes

Catherine Bracqbien Noygues

INTRODUCCIÓN

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS), 16 millones de mujeres de entre 15 y 19 años, y aproximadamente un millón de niñas menores de 15, dan a luz cada año. En México, más de la mitad de estos embarazos no son planeados; se reportan 77 nacimientos por cada mil jóvenes entre 15 y 19 años de edad. Datos de la ONU (2014) ubican a Tabasco entre los cinco estados de mayor incidencia de embarazos entre los 15 y los 19 años.

Entre las repercusiones subjetivas del embarazo en estos rangos de edad, se tienen: trastornos en la identidad, falta de confianza en sí misma, alteraciones en el carácter, deficiencias en la trayectoria de vida, falta de control e impulsividad.

En México, 16 por ciento de los nacimientos ocurren bajo condiciones y perfiles preocupantes: pobreza, desigualdad y elevadas tasas de reproducción a temprana edad, indicadores que impactan en la calidad de la crianza, y en la trayectoria del desarrollo físico, cognitivo y psicoemocional de esos niños (OPS, 2016).

Estudiar la maternidad, en particular en mujeres adolescentes, y las modalidades de crianza puede contribuir a entender la naturaleza de las organizaciones subjetivas en la postmodernidad, su impacto en la organización y naturaleza del lazo social, así como de ciertas problemáticas de interacción social, como la violencia, el crimen organizado y las desapariciones.

Diversas investigaciones han documentado al embarazo no deseado, la pobreza y el abandono infantil como indicadores presentes en la vida privada tanto de víctimas como de victimarios.

Cuando la familia no cumple con su función de organización yoica y de contención del goce, de acuerdo con Roudinesco (2002), se desarrollan sujetos sin capacidad de control, límites y autorregulación, proclives al surgimiento de condiciones propicias para la arbitrariedad, la violencia y el desacato ante la ley.

El trabajo que se presenta es el resultado de la experiencia de supervisión de la práctica clínica en el Hospital de Salud Mental en el estado de Tabasco; se integró documentando la experiencia de vida de una mujer ingresada por intento suicida. El análisis se estructuró desde la perspectiva psicodinámica, a partir del eje conceptual de la organización de la subjetividad en el encuentro e interacción con otro, generalmente materno, que provee o no las condiciones para que el hijo viva y se desarrolle.

Desde los inicios del psicoanálisis, Freud (1984) señalaba la importancia del proceso de identificación del niño con sus padres, así como del peso que la transmisión entre generaciones tiene en la vida de la persona.

En concordancia, Laplanche y Pontalis (1996) argumentan que la prematuridad del recién nacido lo coloca en un estado inicial de desamparo, en total dependencia a la madre, lo que ocasiona que su estructuración se constituya por entero en relación con el otro, ante la necesidad de ser amado y protegido.

Para el psicoanálisis, es inobjetable la organización yoica en la relación con el otro. En esta misma línea, Klein (1990) afirmaba que la relación entre el niño y la madre no es ocasional, se trata de un evento consustancial al sujeto.

Desde antes del nacimiento, el recién nacido tiene experiencias sensoriales y emocionales; se trata de vivencias protomentales a las que Bion (citado en Martínez, 2008) denominó beta, por las que el *infans* es auxiliado por una mente con capacidad de pensar ya desarrollada, generalmente la madre; esto le va a permitir soportar e ir dando sentido a las vivencias corporales, así como la capacidad de pensar en torno a nuevas experiencias; este aparato para pensar establece la modalidad con la cual va a operar su mundo psíquico a lo largo de la vida.

Para Meltzer y Harris (citados por Martínez, 2008), la vida familiar desempeña funciones que generan consecuencias en la estructuración psíquica y en las relaciones que se establecen entre sí y el mundo: generar amor, promover esperanza, contener el dolor depresivo y proveer de la capacidad de pensar. Es en este ámbito en el que recae la importancia de indagar acerca

de la trayectoria y la calidad de las relaciones durante la infancia, para comprender la presencia de ciertos rasgos clínicos, configuraciones de trastornos y hasta patologías que podrían desencadenarse durante la adolescencia o la vida adulta.

A partir de su formación y experiencia como pediatra y psicoanalista, Winnicott (2013) destaca el principio de preocupación materna como esa serie de cuidados y atenciones que la madre otorga, dejando de lado sus propias necesidades para volcarse al cuidado del hijo, interpretando sus necesidades y tratando de cubrirlas adecuadamente; insiste acerca del papel fundamental de todo lo que ocurre en la compleja y delicada estructura madre-*infans* y su impacto en la estructuración psíquica.

Por su parte, Bowlby (1985), después de años de observación de niños y bebés, concluye que la capacidad de resiliencia frente a eventos estresantes está influida por el patrón de apego o por el vínculo que los individuos desarrollan durante el primer año de vida con el cuidador. La formación de un vínculo confiable y seguro depende de un cuidador constante y atento que pueda comunicarse e interpretar asertivamente las necesidades y demandas del bebé. Por el contrario, faltas graves, recurrentes y persistentes, a lo largo del tiempo de crianza en la primera infancia, generan efectos que pueden considerarse traumáticos y en ocasiones irreversibles en la trayectoria del desarrollo cognitivo y de la estructuración de la subjetividad. La falta de afecto, de respuesta inadecuada ante las necesidades, el descuido, la negligencia, la omisión de cuidado y actos de violencia reiterada son situaciones que muchos niños y niñas enfrentan desde su nacimiento.

Es Mahler (citada por Schraff y Savege, 2017: 76) advierte que “cuando la madre abusiva o testigo de abuso no estuvo disponible libidinalmente para darle al niño confort, alimento y amor, no puede ser internalizada como una figura tranquilizadora”.

Por lo anterior, el objetivo del presente trabajo es explorar los efectos que el abuso, el abandono, la negligencia y la violencia generan en la constitución de la subjetividad, así como las repercusiones subjetivamente destructivas que la destitución de su condición de madre le generó.

METODOLOGÍA

El abordaje metodológico fue de tipo cualitativo a través de un estudio de caso. La investigación se ubica en el paradigma de la hermenéutica. La in-

interpretación se sustenta con los conocimientos que proporcionan la teoría psicoanalítica de autores como Donald Winnicott, Margaret Mahler y John Bowlby.

Técnica e instrumento

La técnica utilizada es la entrevista semiestructurada. Se trabajó con una guía de entrevista que se fue adaptando a partir del discurso de la entrevistada, el cual se registró puntualmente, así como de ciertos aspectos observados durante ésta.

Participante

La selección de la participante fue por conveniencia, ya que debía cubrir ciertas características en torno a su crianza e infancia.

Procedimiento

Se solicitó el consentimiento de la participante para la integración del trabajo y su divulgación, quien aceptó que su historia se presentara, al considerar que puede ser de ayuda para que otras mujeres tomen mejores decisiones en relación con sus hijos. Con la información recabada, se procedió a realizar el análisis del discurso.

RESULTADOS

El caso

Mujer de 23 años quien aparenta mayor edad. Es originaria y residente de una comunidad rural pobre y alejada de la capital del estado en Tabasco. Es internada por sus familiares en el Hospital de Salud Mental por intento de suicidio. Marcia (nombre ficticio) relata una infancia muy difícil, en la que la madre se va de la casa por motivos desconocidos cuando ella tenía tres años de edad, la deja al cuidado de su tía, hermana de su mamá, quien reiteradamente la golpeaba, insultaba y amenazaba; la comida era escasa y no recibía ni el más mínimo cuidado, “nunca iba peinada a la escuela”. A los ocho años, el compañero de la tía abusa sexualmente de ella. Ningún fami-

liar hace nada al respecto. Ante la situación de pobreza familiar, la tía la saca de la escuela a ella y a sus primos, y todos se dedican a trabajar en la venta de pozol (bebida refrescante de agua, azúcar y harina de maíz batida). Al poco tiempo, la tía le dice que le va a presentar algunos hombres para que pueda casarse y dejar de ser una carga para ella. En ese entonces tenía nueve años y es a esa edad que la *venden* con hombres. Ninguno de sus otros familiares, tíos, abuelos, la protegieron, ni evitaron la violencia ni la prostitución.

En la adolescencia, a los 13 años decide irse de la casa; se enfrenta a una vida en la calle, por lo que se prostituye para mantenerse. Al poco tiempo conoce a un hombre y se van a vivir juntos; ella pensaba que al fin alguien la iba a cuidar, querer y tratar como ser humano. Tienen tres hijos, una mujer y dos varones; el primero nace cuando ella tenía 14 años. Son recurrentes, en ese lapso, episodios graves de violencia, problemas económicos y acusaciones sobre la vida que llevaba; sin embargo, ella siente que tiene una familia y que es una buena madre, aunque reconoce que en ocasiones maltrataba severamente a sus hijos. Nace el tercero; la pareja los abandona e inicia con cuadro depresivo, por lo que descuida absolutamente a los niños, los maltrata con más saña, vuelve a prostituirse, se va por días de su casa y los deja “solos a su suerte”. La familia materna se entera de la situación y se lleva a los niños. Ante esta situación, no duerme en toda la noche, siente que su vida acabó; al día siguiente, toma unas pastillas y realiza el intento de suicidio.

DISCUSIÓN Y ANÁLISIS

Marcia fue alcanzada precozmente por un deseo mortal signado por el desconocimiento acerca de su origen por el lado paterno y el abandono de la madre a los tres años de edad; ella es *nada* para el otro, no tiene un lugar en el deseo ni paterno ni materno.

En esta historia, la nominación simbólica de la que fue producto, desde el nombre que se le asigna, el mismo que el de su madre, se induce a la repetición; afirmaciones de un *yo* que sólo puede dar testimonio de su experiencia privada a través de aquella que el otro le ha asignado, denominación imaginaria que organiza subjetividad “tú eres eso”, tal como refiere Lacan (1975) en el estadio del espejo.

Los síntomas de depresión, como el hecho de que “era una niña callada, solitaria, aislada”, constituyen la repetición de la reacción depresiva ante el abandono del padre de sus hijos.

La práctica de la prostitución es la huella mnémica de un inicio precoz y perverso en la vida sexual, búsqueda y esfuerzo distorsionado de no sentirse abandonada al estar en compañía de esos hombres.

El patrón de relaciones interpersonales que se repite, inestables e intensas, caracterizadas por la alternancia entre los extremos de idealización, “mis hijos son todo para mí”, “son buenos, obedecen, se portan bien, me ayudan”, a la devaluación, “tercos, lloran por todo, les tengo que pegar para que me hagan caso”, son expresión de labilidad, de un ánimo positivo a un ánimo negativo constantemente.

Las palabras, los discursos a los cuales se encuentra identificada, finalmente se realizan como una maldición mortal: “tan puta como la madre”, “no puedes cuidar de tus hijos”. La repetición del síntoma la fija en una matriz inmutable y patológica.

La alteración de la identidad, autoimagen y sentido de sí misma, acusada y persistentemente inestable, le lleva a presentar sentimientos de culpa constante por las experiencias vividas.

La impulsividad, que es potencialmente dañina para sí misma, en ocasiones le lleva a enfrentarse violentamente con los hombres que atiende; abusa de alcohol “para olvidar y no pensar”. Bowlby (1985) afirmaba que la capacidad de resiliencia frente a eventos estresantes es influida por el patrón de apego o el vínculo que los individuos desarrollan durante el primer año de vida con el cuidador.

Los comportamientos, ideación de intentos suicidas recurrentes, los explica a través de lo enojada que está con su madre, su tía, con ella misma, y cómo piensa que los golpes hacia sus hijos son también una forma de castigarse; identificación a partir de la violencia que se repite y que no puede detener, como cuando ella era la receptora y quedaba paralizada ante el miedo. La impulsividad y la falta de autocontrol dan rienda suelta a la rabia que vive con una sensación incontrolable. Emocionalmente, está sujeta a una inestabilidad afectiva, debida a una notable reactividad del estado de ánimo, pasando de la alegría a la tristeza de un momento a otro, enfureciéndose ante la menor provocación.

A lo largo de su vida, desde que tenía poco más de seis años, en más de una ocasión ha querido morir.

Psíquica y emocionalmente, mantiene un sentimiento crónico de vacío: ¿quién es para el otro?: padre, madre, tía, pareja; no hubo disposición libidinal del otro, no hay forma de que sea interiorizado como una figura que protege, cuida y proporciona tranquilidad. Incomprensión del sentido de las experien-

cias vividas. No logra explicarse por qué la mamá la abandonó. Bion (2003) establece cómo el pensar del *infans* es auxiliado por una mente con capacidad de pensar ya desarrollada, generalmente la madre, misma que establece una modalidad con la cual va a operar el mundo psíquico a lo largo de la vida.

Le acomete ira intensa, dificultades para controlarla, evidenciado esto en enojos constantes, enfados, con el compañero, con los hijos. Manifiesta que en algún momento de rabia tal vez tome la decisión de acabar con su existencia. El *sinthome* es concebido por Lacan (2006) como la reparación o corrección de una falla estructural primordial. Ciertos casos, como el que se presenta en la historia de Marcia, ponen en evidencia la medida en la que el recién nacido es un objeto, despreciado, amado, indiferente o, incluso, odiado. Lacan (1994) le asigna un operador lógico, el objeto “a”; el bebé es al principio un objeto en el deseo de sus padres; del objeto real que fue para ellos, él no sabe nada y ellos tampoco mucho. Pero de aquel saber no sabido subsisten huellas, el objeto deja marcas en lo inconsciente.

Las dificultades que tiene Marcia de separarse del deseo mortífero con que la signaron sus padres se convierte en su ley, la cual la encadena de por vida, la marca de forma decisiva.

Es necesario trabajar en impedir la repetición de autoagredirse, transformar su comportamiento en pequeños actos de recuperación, logro, propiciar el espacio de la narración para construir la resignificación de su historia y de su destino signado desde la infancia, variantes sucesivas para que pueda ir construyendo una forma de vida soportable.

CONCLUSIONES

Mediante el trabajo de análisis de este caso, fue posible corroborar las aportaciones que teóricos psicodinámicos han generado en torno a la estructuración de la subjetividad. Documentar las experiencias de crianza de Marcia permitió ubicar la modalidad de sus vínculos en la primera infancia y comprender la lógica de ser y estar en el mundo, reproduciendo y actualizando a lo largo de su historia la pérdida, el dolor y la violencia.

México es un país que acepta la violencia como instrumento de formación y educación de los hijos, con resultados tan ominosos como la muerte diaria de al menos tres niños por esta causa. Es indispensable resaltar que este tipo de prácticas genera organizaciones subjetivas proclives al sometimiento, a reproducir la violencia en su propia historia y en experiencias gozosas del orden de

la pulsión de muerte y destrucción. Tabasco se ubica entre los cinco estados de mayor incidencia de embarazos entre los 15 y los 19 años, etapa de adolescencia en donde el comportamiento responsable aún se está consolidando, por lo que es frecuente que transfieran el cuidado del hijo a familiares.

El caso permitió documentar el abandono, la crianza, la violencia y el abuso general y sexual como organizadores de un psiquismo circunscrito al circuito de la repetición, el goce, el padecimiento y la destrucción.

Es significativamente importante que pediatras, psicólogos, psiquiatras, trabajadores sociales y profesionales de enfermería se informen y capaciten en el tema de la función parental, para que integren en su quehacer profesional recomendaciones y orientaciones sensibles acerca de la relevancia y repercusiones de una crianza saludable para la construcción de una cultura donde la paz y convivencia puedan convertirse en una realidad cotidiana.

REFERENCIAS

- BION, W. (2003). *Aprendiendo de la experiencia*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- BOWLBY, J. (1985). *El vínculo afectivo*. Buenos Aires: Paidós.
- FREUD, S. (1984). *Obras completas, Tomo IV*. Buenos Aires: Amorrortu.
- KLEIN, M. (1990). *Amor, culpa y reparación, Vol. I*. Buenos Aires: Paidós.
- LACAN, J. (1975). *Escritos, Tomo I*. México: Siglo XXI.
- LACAN, J. (1994). *El Seminario 4*. Buenos Aires: Paidós.
- LACAN, J. (2006). *El Seminario 23*. Buenos Aires: Paidós.
- LAPLANCHE, J., J. B. Pontalis (1996). *Diccionario de psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- MARTÍNEZ, C. (2008). *La familia y la estructuración psíquica del sujeto. Una aproximación psicoanalítica*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- ORGANIZACIÓN Panamericana de la Salud, Fondo de Población de las Naciones Unidas y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2016). *Acelerar el progreso hacia la reducción del embarazo en la adolescencia en América Latina y el Caribe*. Washington, D.C.: OPS/UNFPA/UNICEF, disponible en <https://lac.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/ESP-EMBARAZO-ADOLESC-14febrero%20FINAL_5.PDF>.
- ROUDINESCO, E. (2002). *La familia en desorden*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SCHARFF, D., J. Savage, (2017). *Terapia de relaciones objetales para el tratamiento del abuso sexual*. México: Paidós.
- WINNICOTT, D. (2013). *Deprivación y delincuencia*. Buenos Aires: Paidós.

Contar quiénes somos. Narraciones biográficas y capacidad imaginaria de jóvenes vulnerabilizados

Guido García Bastán

Florencia D'Aloisio

Rafael Carreras

Horacio Paulín

INTRODUCCIÓN

En esta comunicación presentamos resultados del Proyecto de Investigación “Sociabilidades juveniles y lógicas de reconocimiento en la escuela y en el barrio” (SECyT, 2016-2017) en el que se reconstruyen sentidos que atribuyen a su experiencia social jóvenes de diferentes barrios de la ciudad de Córdoba, Argentina. A partir de un análisis comparativo de las narrativas personales, establecemos relaciones entre la experiencia social de los jóvenes, sus procesos de subjetivación y sus vivencias de la temporalidad, mostrando la centralidad que asume la presencia de diversos *soportes* (Martuccelli, 2007).

El concepto de *identidad narrativa* (Ricoeur, 1996) se refiere a la capacidad humana de organizar un relato de la trayectoria vital, sorteando las paradojas que imprimen la continuidad y el cambio, mediante la apelación a un repertorio de relatos distintivos de cada cultura. Los acontecimientos que se entraman en una narrativa biográfica no se inscriben “en” el tiempo. Contrariamente, contar la historia de la propia vida implica ordenarla en un “calendario privado” y discreto (Leclerc-Olive, 2009).

Las narraciones generan una direccionalidad de los acontecimientos. Un esquema analítico global de la estructura narrativa lo proporcionan Gergen y Gergen (1983), quienes, a partir de estudiar los géneros narrativos clásicos (el romance, la comedia, el melodrama, la tragedia y la sátira), identificaron tres formas narrativas en relación con el desarrollo de un argumento a lo largo del tiempo. Una es la narración *progresiva* en la que el relato avanza de manera continua. Otra es la narración *regresiva*, en el curso de la cual se

observa un deterioro o declive. Por último, está la narración *estable*, cuyo argumento se mantiene uniforme a lo largo del tiempo. Hemos tomado estas orientaciones para un análisis global de las estructuras narrativas juveniles que presentamos a continuación, sin atarnos de manera absoluta al esquema propuesto por dichos autores.

MÉTODO

Desde un paradigma de investigación interpretativo-cualitativo (Vasilachis de Gialdino, 2007), utilizamos la técnica de relatos de vida del enfoque biográfico (Cornejo, Mendoza y Rojas, 2008; Di Leo y Camarotti, 2013; Leclerc-Olive, 2009), que permite acceder a la manera en que un sujeto significa su propia experiencia y cómo se articula ésta con las condiciones histórico-sociales que la atraviesan.

Trabajamos con un grupo de 17 jóvenes procedentes de sectores populares de la ciudad de Córdoba Capital, con edades de entre 15 y 23 años. Los participantes fueron seleccionados de forma intencional a partir de criterios de diversificación, tales como edad, género, procedencia barrial y trayectoria educativa.

RESULTADOS

Narraciones progresivas: entre la potencia individual y la evaluación contextual

Rocío (17 años). Entrar a la secundaria marcó un antes y un después en la vida de Rocío, especialmente porque la experiencia de estar escolarizada le abrió un mundo de sociabilidad que trasciende los muros de la escuela, posibilitándole, a su vez, nuevas formas de expresión de sí misma. El pasaje de nivel educativo le presentó, también, algunas dificultades académicas que pudo sortear con la colaboración de personas significativas de su grupo familiar y entorno escolar: “Primero no sabía qué onda el colegio, cómo iba a ser, y bueno hasta que me hice todos mis amigos y ahí ya cambié un montón. No sé, cambié por ellos digamos; antes era como más tímida y ahora hablo con todo el mundo, antes no era así”.

Desde las primeras líneas de su relato, se construye como una joven de convicciones claras, especialmente en relación con sus proyecciones educa-

tivas: “Yo siempre tuve en claro que a la secundaria la tenía que terminar sí o sí”. Esta certeza se sostiene en el relato, pese a haber sido madre durante el transcurso de la secundaria. La maternidad no aparece presentada como una dificultad u obstáculo. Sin embargo, a pesar del énfasis en la convicción y mérito personal, en la trama de su relato aparecen marcas de otros *soportes* para su escolaridad:

En la escuela están los profesores tutores que me explicaban; por ejemplo, si yo me llevaba (reprobaba) las primeras etapas de las materias, ellos me llamaban para ver si quería que me ayudaran a entender más. Mis papás [...] siempre me motivaron a que yo siguiera. Tuve amigas que en primer año vinieron conmigo y en segundo año lo dejaban; sin embargo, yo seguí, no sé por qué será.

Una composición narrativa se caracteriza por su capacidad de “síntesis de lo heterogéneo” (Ricoeur, 1996: 347). En el fragmento previo, al dejar planteada una incógnita en la explicación de su perseverancia para continuar la escuela (“no sé por qué será”), esta joven consigue que la explicitación de ciertos soportes a su escolarización (el apoyo de padres y docentes) compatibilice con la exaltación de su mérito y voluntad personal como causas únicas de su trayectoria exitosa, lugar desde el que enuncia proyecciones certeras hacia el porvenir: “Cuando termine el secundario voy a estudiar gastronomía [...] siempre dije que lo iba a estudiar y hasta el día de hoy digo que lo voy a estudiar. Hay”.

Lucía (16 años). En la narrativa de Lucía cobran centralidad una serie de migraciones y mudanzas que hilan las tramas temporales de su trayectoria biográfica y su proyección al porvenir. Describe su presente como un momento vital en el que se siente “adaptada” a tres elementos centrales. A su vida en Córdoba, ciudad a la que arribaron hace cinco años tras un desarraigo imprevisto para ella que afectó sus lazos de sociabilidad. Al mudarse de la casa de su madre a la de sus abuelos maternos, encontró allí tanto su “espacio” como una figura con presencia significativa en su cotidianidad, cuyas prácticas de cuidado y sostén comprende como “abuelo-padre”; asimismo, el barrio donde vive le permitió la construcción de nuevos lazos de sociabilidad juvenil, especialmente el vínculo con su novio, que considera clave en la tramitación de esa migración “forzada” y en la atemperación de su forma de ser:

Antes vivía en Río Gallegos. [Fue] horrible, yo no me adapté nunca. Ahora sí, hace un año me empecé a adaptar porque me puse de novia, sino ni a palos.

[...] Yo creo que la mudanza me chocó bastante porque yo tenía un montón de amigos allá, nos fuimos de un día para el otro.

Vivir acá con mis abuelos fue como mi espacio. Yo no lo tenía allá [casa materna]. [...] Mi abuelo es mi papá, porque es el que me crio.

[En este barrio] también conocí personas, lo conocí a P. [novio] [...] hubo un antes y un después, porque cuando yo lo conocí, no era como soy ahora. Por ejemplo, yo antes cuando le hice esa presentación, era una loca de mierda. [...] era muy bardera [belicosa].

La progresión narrativa hacia un tiempo biográfico por venir, que imagina gestionándolo mediante una nueva migración, se plantea en el lugar natal del que siente que fue desarraigada al fin de su infancia sin que ella pudiera desplegar ningún margen de acción. Quiere seguir estudiando y baraja tres carreras que sopesa según las posibles salidas laborales: “Yo siempre me fijo. Está bien, uno tiene que hacer lo que le gusta, pero también tiene que sobrevivir el día de mañana. [...] No me decido todavía. Quiero estudiar acá y mi idea es trabajar allá en Gallegos”. También expresa su deseo de construir una familia con su novio (21 años), en un tiempo por venir que no urge (“más adelante”), como sí ansía la mayoría de edad para irse a vivir sola o con su pareja:

Yo quiero tener hijos, quiero tener nietos, casarme, toda esa cosa, pero primero quiero terminar el colegio, por lo menos la mitad de mi carrera, de lo que haga y después bueno. Sí, me gustan los niños, me gustan, pero no estoy pensando a esta edad. No lo veo ahora, ¡si pasa, pasa! [...] Aunque yo creo que ningún niño te impide las ganas de estudiar y salir adelante. O sea, el que no lo hace es de vago nomás.

Resulta interesante cómo narrativiza sus proyectos, sintetizando, sin advertir su discordancia, un fundamento meritocrático —que esgrime como argumento sobre la conciliación entre estudios secundarios y la maternidad juvenil— y un reconocimiento a los condicionantes estructurales para la concreción de proyectos —que la llevan a presentar su aspiración propedéutica más allá del “deseo” personal, sintiendo que dependerá de sí misma que la titulación obtenida redunde en una posible “sobrevivencia”—.

José (18 años). José —cuyo padre había fallecido poco antes de su entrevista— encontraba en la escuela un espacio de contención y motivación personal que,

sin embargo, no conseguía conciliar con sus bajas expectativas en relación con el futuro próximo:

Quiero trabajar porque en casa, o sea, económicamente no estamos tan bien. Falleció mi papá hace poco, y ahora mi mamá tiene que trabajar, y yo la quiero ayudar un poco. También, estoy pensando en trabajar. Así que no sé qué voy a hacer con mi vida de acá después de salir del colegio [...] ahora con la secundaria completa no hacés nada: necesitás sí o sí un terciario [título de nivel superior no universitario] o la facultad. Pero no sé si se podrá estudiar y trabajar a la vez. [...] Me gustaría tener un hijo, pero por ahora no, quiero terminar los estudios míos.

La evaluación de su situación económica —producto de la coyuntura que atraviesa su familia— hacía que sus posibilidades de estudiar una carrera universitaria se vieran dificultadas por la necesidad apremiante de conseguir un trabajo y aportar a la economía familiar. Sin embargo, reconocía que el título secundario podía ser una credencial de poco valor en el mercado laboral. Sobre esta base proyectaba tener un hijo en un futuro mediano, tras finalizar una carrera universitaria y obtener un buen trabajo. Así, si bien el relato de este joven contiene elementos que le aportan progresividad, es claro que se trata de proyecciones que él mismo considera inciertas.

En suma, si bien las narrativas de estos jóvenes escolarizados comparten una proyección optimista a futuro a partir de la finalización de los estudios secundarios, observamos que, en ocasiones, dichas proyecciones se efectúan con cierto escepticismo, producto de una evaluación de los condicionamientos coyunturales y estructurales que constriñen sus trayectorias vitales.

Narraciones regresivas con suspensión de la capacidad imaginaria

Los relatos de Juan, Pedro y Marcos son los que, dentro del grupo estudiado, sobresalen en cuanto a la suspensión de la capacidad imaginaria (Laborde y Corkidi, 2005). Se trata de relatos donde cobran hegemonía la presencia de los conflictos familiares en la infancia y en la adolescencia, la exclusión educativa, los accidentes y riesgos físicos importantes, el pasaje por el delito y el consumo problemático de sustancias, así como la explotación laboral. En estos textos emergen expresiones de fuerte incertidumbre centradas en la inmediatez o, a lo sumo, con el horizonte del fin de semana que viene.

Yo vivo el día a día, no me imagino nada, no pienso nada ni qué voy a hacer mañana. Yo me levanto, hago lo que tengo que hacer y a la bosta [y ya], o me levanto, voy, laburo [trabajo], llego, vengo a mi casa, voy un rato a la esquina, y así... Los fin de semana, si no salí el viernes, me levanto el sábado temprano; si me pinta [si tengo ganas], voy y robo; si no, me voy a la casa de mi hermana, tomo unos mates [bebida caliente argentina a base de yerba mate] (Juan, 20 años).

Además, la imaginación sobre el futuro se justifica por una creencia en un destino prefijado, en el refugio de los afectos y en cierta valoración de la importancia de la sensación de salud circunscrita a su familia y a sí mismo por sobre los bienes materiales: “Yo no me imagino nada del futuro, porque yo calculo que el destino está marcado para cada uno, el día a día nos dirá lo que pasa. Yo estoy bien así como estoy, mientras yo tenga salud siempre voy a estar bien, lo material no importa... mientras esté bien mi familia, ¡va como loco!” (Pedro, 24 años).

Sin embargo, la experiencia social de cercanía con la muerte de los próximos refuerza aún más la sensación de incertidumbre y la desesperanza. En contextos y biografías atravesadas por diversas vulnerabilidades, la evaluación de acciones se reduce a un horizonte de inmediatez (Arancio y Castro, 2017) en el que pierde sentido proyectarse.

A los 35 voy a estar derecho al cajón, no sé, si Dios quiere vamos a llegar a esa edad y si no, bueno, sabrá él lo que tiene que hacer (Pedro).

Yo no pienso en lo que voy a hacer mañana, ni el año que viene, ni el futuro, ni sé si voy a llegar, si voy a estar vivo (Juan).

Las expectativas y temores se ligan a una vida que se juega la supervivencia en lo inmediato, experiencia desde la cual les resulta difícil ampliar los horizontes de temporalidad juvenil. Atendiendo a que la muerte marca de forma importante la trayectoria biográfica de estos jóvenes (en manos de la policía —gatillo fácil— o producto de prácticas delictivas), el *yo* que se narra no sabe si seguirá vivo en un futuro lejano o si podrá agenciarse por medio de estrategias de afiliación tradicionales, como la escuela y el trabajo estable.

Mientras que Juan y Pedro anclan su vida en el presente suspendiendo la imaginación sobre un futuro, Marcos —que vive en el mismo barrio— des-

pliega una proyección en la escena familiar que de algún modo restaura sus primeros vínculos atravesados por el abandono paterno y la violencia.

Yo me imagino así, con trabajo; no se sabe también, la vida tiene mil vueltas, espero sea así, buen trabajo y la familia unida.

Con la Mary hemos pensado en tener hijos, pero lo que yo le digo es que no estamos en condiciones de tener un nene; por más que ella diga que vamos a cumplir 25 años, yo lo veo muy temprano. Quiero disfrutar la vida, disfrutar un montón de cosas, y después sí tener un hijo, y darle todo lo que nosotros no tuvimos (Marcos, 23 años).

El soporte afectivo del vínculo amoroso con su pareja, los hermanos y el soporte relacional con el trabajo sostienen esa proyección imaginaria de Marcos, a pesar de un horizonte plagado de explotación laboral: “Yo, en lo personal, con el trabajo espero seguir aprendiendo cosas, obtener lo propio, el laburo propio, hacer algún emprendimiento, invertir para hacer algo por cuenta nuestra [...] En la mayoría de la vida, trabajamos para gente que nos han usado” (Marcos).

En el caso de estas tres narrativas, la temporalidad es vivenciada desde experiencias biográficas signadas por la precariedad, la contingencia y la posibilidad de muerte. No obstante, los relatos de estos jóvenes dan cuenta también de que ciertas instituciones tradicionales (en lo fundamental, la familia y el trabajo) constituyen soportes para inscribirse en una temporalidad con proyección a futuro. En lo precario del anclaje, en ellas encontramos parte de la explicación de lo que se trasluce como una limitación de la capacidad imaginaria. Por otra parte, como señalamos previamente, sería resultado de violencias estructurales e institucionales que hacen de la muerte una perspectiva tangible en sus porvenires.

CONCLUSIONES

El conjunto de análisis presentados permite establecer vinculaciones entre la presencia de ciertos *soportes* (afectivos, materiales y simbólicos) y la posibilidad de que la narrativa biográfica pueda acompañarse de proyecciones a futuro.

El elemento común a los relatos analizados parece encontrarse en la afirmación de la agencia de un *yo* que evalúa permanentemente los condiciona-

mientos a futuro, con diferencias en lo que identificamos como su *capacidad imaginaria*. No obstante, incluso en el caso de los jóvenes con trayectorias de mayor afiliación a instituciones educativas, las proyecciones son enunciadas con recaudos que dan cuenta de limitantes estructurales y coyunturales.

REFERENCIAS

- ARANCIO, J., y J. Castro (2017). “Sociabilidades juveniles y lógicas de reconocimiento en el barrio: Significaciones que se entraman en la construcción de legitimidad, una mirada desde la perspectiva de los jóvenes varones en situación de desigualdad social”. Trabajo Integrador Final de la Licenciatura en Psicología (inédito), Facultad de Psicología, UNC, Córdoba, Argentina.
- CORNEJO, M., F. Mendoza y R. Rojas (2008). “La investigación con relatos de vida: Pistas y opciones del diseño metodológico”. *Psyche*, 17 (1), pp. 29-39.
- DI LEO, P., y A. Camarotti (2013). *Quiero escribir mi historia. Vidas de jóvenes de barrios populares*. Buenos Aires: Biblos.
- GERGEN, K., y M. Gergen (1983). “Narratives of the self”, en T. Sarbin y K. Scheibe (eds.), *Studies in social identity*. Nueva York: Praeger, pp. 254-273.
- LABORDE Casanova, W., y S. Corkidi Radosh (2005). “La institución desde la mirada psicoanalítica”, en V. Payá (coord.), *Institución, imaginario y socioanálisis*. México: UNAM, pp. 119-138.
- LECLERC-OLIVE, M. (2009). “Temporalidades de la experiencia: las biografías y sus acontecimientos”. *Iberofórum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 8, pp. 1-39.
- MARTUCCELLI, D. (2007). *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Losada.
- RICOEUR, P. (1996). *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI Editores.
- VASILACHIS, I. (coord.) (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.

El maltrato primario: herencia en los estilos de vinculación en niñas y niños de Aldeas Infantiles S.O.S.

*Jorge Rogelio Pérez Espinosa
Montserrat Cortés de la Cruz¹*

INTRODUCCIÓN

Aldeas Infantiles S.O.S. es una institución de asistencia privada sin fines de lucro, sin tendencias políticas o religiosas, fundada en 1949 por el filántropo austriaco Herman Gmeiner (Martínez, 1994). Es mundialmente reconocida por su actividad para crear un ambiente similar al familiar tanto en lo material como en lo moral, brindando una madre sustituta, hermanos y hermanas, educación y sustento, dedicada al resguardo de niños en situaciones vulnerables, a los que les proveen de casa, comida y educación hasta que durante su juventud sean capaces de incorporarse a la vida laboral e independizarse como miembros activos y productivos de la sociedad. Aldeas otorga la custodia legal de las niñas y niños que han perdido o están en riesgo de perder el cuidado parental (Aldeas Infantiles S.O.S., s/f), generalmente son menores que han vivido mucho tiempo en la calle, por lo cual les resulta difícil asumir los límites y responsabilidades que se establecen en su nuevo entorno (UNICEF, 2017).

Las prácticas cotidianas de violencia familiar atraviesan todas las clases sociales, niveles educativos y grupos étnicos; es así como se encuentra en todos los sectores de la sociedad, en particular en los niños ingresados a Aldeas Infantiles. La influencia de la familia en la conducta del niño es muy grande, es uno de los elementos determinantes para su desarrollo sociocultural, es un modelo base de actitudes, disciplina y comportamiento (Ampudia, Santaella y Eguía, 2015), por lo que su ausencia es sumamente difícil de suplir en estos niños.

Pérez y Vega (2016) refieren que los niños son una población vulnerable ante el maltrato, ya que de manera general no cuentan con los recursos suficientes para enfrentar a sus agresores, viéndose afectado su desarrollo físico y emocional. Pérez (2007) señala la importancia de identificar diversos factores presentes en el maltrato, como son: tipo, frecuencia, intencionalidad, intensidad y estilo, para lograr tener una mejor perspectiva del tipo y potencial de daño que involucra la agresión y que se expresa desde lo sutil hasta la violencia abiertamente expresada.

Un niño que ha sufrido separación, rechazo y abandono durante la primera etapa de la vida, buscará satisfacer sus necesidades físicas y emocionales en otras figuras; si estas desaparecen igualmente, revivirá la situación de abandono, lo cual provocará mayor angustia ante las amenazas de separación. La fantasía es un mecanismo de defensa utilizado por los niños para sentirse seguros, fugándose de la realidad.

En este sentido, es importante que las instituciones que apoyan a los menores permitan establecer nuevas relaciones afectivas estables y duraderas, proporcionándoles así seguridad y protección; si el niño o la niña carece de figuras estables y confiables, se volverá retraído, desconfiado y posiblemente mostrará desprecio y rechazo hacia la institución que lo alberga (Abdalá, 2004; Aldeas Infantiles SOS, 2010; García, 2012).

Ampudia *et al.* (2015), Aranda (2014), Barranco (2005) y Frías-Armenta y Gaxiola (2008) indican diversos patrones de desarrollo y comportamiento que pueden llegar a mostrar los niños que han recibido maltrato: menor desarrollo cognitivo, impulsividad y distracción, menor creatividad, déficit en la identificación y expresión de emociones, pobreza lingüística, ansiedad constante, movimientos repetitivos, retraimiento, inconsistencia o distanciamiento afectivo con figuras de autoridad y pares, falta de placer o bienestar general, dificultades para disfrutar de la vida, poca habilidad para solucionar problemas, falta de confianza en sí mismos, creencia de que al participar se equivocarán, sujetos o agentes de *bullying*, falla en la capacidad de anticipación de consecuencias, conductas autodestructivas conscientes e inconscientes, culpan a los demás de actos que ellos hicieron, utilizan la mentira como forma de escape ante la responsabilidad, establecen relaciones hostiles, suelen mostrarse coléricos, utilizan conductas de hipervigilancia, ansiedad ante la incertidumbre y situaciones novedosas, desconfianza ante nuevas relaciones, baja capacidad de empatía, déficit en procesos de socialización y vinculación, propensión a la desorganización sensorial, lo cual puede afectar procesos de desarrollo y aprendizaje, así

como bajo rendimiento escolar. Romero (2005) considera que los niños institucionalizados presentan conducta impredecible, deseos de destrucción y autodestrucción, así como arbitrariedad.

Barranco (2005) refiere que los niños que fueron institucionalizados en la infancia temprana tienden a presentar conductas agresivas con tendencia al pensamiento fantástico, siendo su principal característica la incapacidad de establecer vínculos afectivos satisfactorios y duraderos; debido a este déficit afectivo, los niños buscan desesperadamente el cariño de alguien; sin embargo, su inseguridad los obliga a desconfiar y a evitar nuevas situaciones de abandono, por lo que les resulta difícil ligarse afectivamente por temor a repetir la pérdida, relacionándose sólo de manera superficial; además, manifiestan sentimientos de rencor que se traducen en ansiedad, desinterés social, hostilidad, oposición y agresividad.

Por lo anterior, el objetivo del presente estudio es identificar situaciones emocionales de maltrato que ejercen algunos niños y niñas hacia los hermanos de casa de una Aldea Infantil S.O.S. con el fin de visualizar, estilos de vinculación predominantes entre los menores, así como implementar un taller de psicoeducación con la información obtenida a través de entrevistas, para influir en la mejora de los vínculos afectivos y en la disminución de la hostilidad.

TIPO DE ESTUDIO

El trabajo tiene un enfoque cualitativo que, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), fue realizado a través de la exploración, descripción e interpretación de las emociones, acciones, actitudes e interacciones mostradas por los participantes a lo largo de las sesiones de trabajo, recabando la información de manera escrita.

Muestra

Se contó con dos grupos de participantes agrupados por rango de edad, en el primer grupo había seis niños con edades de 6 a 7 años. En el segundo había cinco, de 8 a 9 años.

Técnicas de trabajo

Entrevistas, aplicación de técnicas grupales, recopilación de pautas de conducta, actitudes y experiencias personales de los integrantes de los grupos.

Procedimiento

Se procedió a realizar ocho sesiones semanales de trabajo grupal. Los participantes fueron seleccionados debido a que llegaron a la aldea durante la infancia temprana y presentaban dificultades en la interacción cotidiana entre hermanos, mamás SOS y otros compañeros de la aldea y la escuela.

Los niños acudían a las sesiones de trabajo grupal según un horario determinado que se acordó con el equipo administrativo de la Aldea: Grupo 1, de 9:00 a 10:00 horas, y grupo 2, de 10:00 a 11:00 horas. Al iniciar las sesiones de trabajo, se realizaba una discusión en grupo sobre los acontecimientos de la semana; luego se llevaba a cabo un proceso de contención porque inmediatamente se presentaban conflictos al solicitar la atención a alguno de los integrantes; posteriormente, se realizaban las actividades previamente planeadas; finalmente, se realizaba el cierre y los niños daban su opinión sobre el proceso llevado a cabo durante las sesiones y se establecían acuerdos que deberían cumplirse durante la semana.

RESULTADOS

Durante las sesiones de trabajo con el grupo uno (de 6 a 7 años), los integrantes relataban sus comportamientos en la convivencia de cada semana; esto se hacía al inicio del trabajo de psicoorientación de grupo o bien durante la aplicación de algunas actividades. Algunos de los integrantes relataron que tomaban objetos de sus hermanos de casa; sin embargo, había más respeto a hermanos consanguíneos, o bien destruían pertenencias ajenas; había violencia física y emocional y, posteriormente, venganzas. Unos a otros se aplicaron castigos incongruentes con las faltas, incurriendo frecuentemente en el uso de la mentira como recurso principal para resolver situaciones cotidianas. No respetaban reglas ni acuerdos. Formaban alianzas para la destrucción y discriminación. No entablaban diálogos ni mediaban para resolver conflictos; solían mostrar expresiones de desagrado por el lugar donde viven y lo que es Aldeas SOS.

Los principales estilos de agresión física en este grupo fueron: golpes, pellizcos, jalones de cabello, rasguños y mordidas.

Leticia, al ser la mayor, siente que tiene derecho de pegarles a sus hermanas menores para corregirlas o para obtener lo que quiere porque “son pequeñas y débiles”; lo hace cuando su mamá SOS no está presente, aun cuando sabe que “está mal”. Los golpes pueden ser manotazos, “zapes”, con el puño, cachetadas, en ocasiones dejando moretones, “chichones de cabeza” e incluso sangrado.

Los principales estilos de agresión emocional en el grupo fueron los insultos, amenazas, gritos y burlas. Las expresiones de este grupo son sutiles y abiertas, y están dirigidas hacia el rechazo; las niñas expresan durante la sesión que sienten tristeza y enojo al recibir maltrato y no sentir apoyo por parte de sus hermanas de casa y de otros compañeros; hubo frases tales como: “no, tú no eres tan bonita”, “siempre haces el ridículo”, “dices puras tonterías”, “nunca haces nada bien”, “pareces tonta cuando hablas así”, “es una burra en la escuela”, “todos los dibujos que haces son feos”, y luego se escala hacia agresiones físicas.

Los integrantes del grupo dos (de 8 a 9 años) mostraron las siguientes pautas de conducta de interacción: no son hermanables ni con sus hermanos consanguíneos, son impulsivos, sólo ven por sus intereses y beneficio, mienten frecuentemente, proyectan el error en el otro, no piden cosas, las roban, se muestran manipuladores, buscan llegar al límite y encontrar fallas en los demás, presentan baja tolerancia a la frustración y no saben cómo mediar ante conflictos de la vida cotidiana. Suelen rechazar por características físicas a otros y en ocasiones excluir a miembros de su misma comunidad, y se les dificulta establecer vínculos de amistad.

Los principales estilos de agresión física en el grupo dos fueron: golpes, rasguños y mordidas. Los golpes surgieron en discusiones; éstos escalaron de nivel, desde los manotazos, empujones, golpes a puño, puntapiés por ver la televisión hasta un daño mayor.

Los principales estilos de agresión emocional en el grupo dos fueron los insultos, amenazas, gritos y burlas. La discriminación se manifestó en frases como: “tú no puedes, eres una niña tonta”, “eres chaparra y negra”, “tú no eres mi hermano de sangre”, “los niños chicos no pueden jugar a esto”, “yo no quiero rosa, ése dáselo a una de las niñas”, “estás flaca y fea”. Los menores no reconocen cuando efectúan un acto de discriminación, pero cuando se los aplican otros a ellos, sí lo registran y lo viven de forma negativa.

Las emociones frecuentemente observadas en las sesiones para ambos grupos fueron: miedo, tristeza, enojo, confusión, alegría y demanda de afecto.

El vínculo afectivo con la figura materna era de lucha y hostilidad. Una integrante refirió que hay hijos con mala relación con su mamá SOS, se provocan discusiones en la casa ante los quehaceres del hogar, tareas escolares, comida y la hora de dormir, principalmente. En estas discusiones suele haber gritos entre la madre y los menores, llanto por parte de las niñas, aspecto que asusta a veces a otras. La relación puede terminar con castigos y enojo, o bien los miembros de la casa dejan de hablarse, se encierran en sus recámaras y sólo se comunican después de unas horas.

PRINCIPALES CONFLICTOS EN LA VIDA DEL ALDEAS SOS

Uno de los principales conflictos es el daño entre los integrantes, ya que hay niñas de otras casas que toman juguetes o alguna prenda de ropa “prestada” y después no quieren devolverla a sus propietarios, alegando que se las regalaron o que las encontraron por ahí; cuando se logra que devuelvan las cosas, las regresan rotas o sucias.

Las niñas también referían que no siempre sentían apoyo por parte de alguna autoridad, como su mamá o alguna tía SOS.

La descalificación hacia los compañeros dentro de las sesiones de psicoeducación, surgía de aquellos momentos en los que buscaban terminar antes alguna actividad, responder primero a alguna pregunta, obtener más mérito como parte del equipo. Algunos ejemplos son: “qué idea tan tonta, eso no sirve”, “a mí se me ocurrió primero, pero no quise decirlo”, “eso que dibujaste está muy feo y no queda bien con lo que hicimos”, “ésa fue idea mía, no quieras hacerte el listo” y “¿por qué dices siempre puras tonterías?”.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Al dar cumplimiento a los objetivos centrales de la presente investigación, se identifica, como lo refieren Ampudia *et al.* (2015), Aranda (2014), Barranco (2005) y Quiroz *et al.* (2007), que los niños que fueron institucionalizados tienden a presentar conductas agresivas, ausencia de respuestas emocionales, con incapacidad para establecer vínculos afectivos satisfactorios y duraderos; de forma similar, en estas pautas de conducta e interacciones, se observaron, en las muestras de integrantes de Aldeas Infantiles SOS, dificultad para ser empáticos, para asumir límites y para respetar reglas; hacer uso de la menti-

ra como si no hubiesen aprendido otros recursos para salir adelante ante las situaciones de conflicto; rechazar a aquellos hermanos con los que se difiere de puntos de vista; no aprovechar a los hermanos de circunstancias o de casa que pudieran ayudarles a salir adelante.

Resulta triste y frustrante que los esfuerzos de las madres de Aldeas SOS y de la institución en general tengan baja influencia respecto a la conducta de maltrato, ante la historia de abandono y rechazo que han sufrido los menores; además, es de llamar la atención que psicológicamente hayan quedado afectados por sus antecedentes de maltrato, con desconfianza y dificultad para interactuar adecuadamente y con conflictos para ser hermanables y salir adelante ante las vicisitudes de la vida. La cooperación y empatía es parte del aprendizaje de esos primeros años de la vida con sus cuidadores, pero en estos niños hay alteraciones respecto a estos aspectos (Aldeas Infantiles SOS, 2010). La falta de respeto, la envidia y la rivalidad están presentes en ambos grupos de menores y, como lo refieren Abdalá (2004), García (2012) y Ampudia *et al.* (2015), al mostrar una serie de pautas de conducta en niños que han sufrido maltrato, la impulsividad es un aspecto característico, con estilos de vinculación con alto grado de destrucción hacia el otro(a), por lo que puede inferirse que el maltrato recibido desde la familia de origen ha dejado huellas indelebles en sus psiques, por lo cual, las madres de Aldeas SOS tienen que redoblar sus cuidados y esfuerzos para poder insertar otros estilos de vinculación y aprendizaje de solución de conflictos.

Los integrantes de ambos grupos mostraron afectaciones en el área del control de impulsos y afectos con baja tolerancia a la frustración. Los del grupo dos, que conforme crecen en edad “daría la impresión de que aumentan sus dificultades”, mostraron dificultades para reconocer y distinguir las emociones de los demás, falta de empatía, dificultad en el establecimiento de relaciones interpersonales, así como en la creación de vínculos afectivos. También pudo advertirse deficiencias en la capacidad de juego, aspecto que mostraron durante las interacciones en grupo que desembocaban continuamente en situaciones de conflicto. En estos niños se presenta un autoconcepto negativo, así como poco sentido de competencia leal y honesta (UNICEF, 2017).

CONCLUSIONES

Aldeas Infantiles SOS es una institución mundial a la cual hay que reconocerle sus esfuerzos por sacar adelante a muchos niños y niñas desampara-

das y maltratadas, pero que, ante las actuales vicisitudes de este mundo con violencia extrema, habría que cambiar parte de las estrategias para poder aminorar ese daño estructural de los menores que en el ámbito emocional han sufrido desde temprana edad.

La importancia del presente trabajo grupal no radica en los logros del proceso psicoeducativo, ya que se presentaron pequeños cambios específicos, como lo fue, que los integrantes aprendieran a pedir la palabra cuando deseaban hablar, aunque no entendían por qué habrían de hacerlo, y que se esforzaron en mirar a la terapeuta de frente, sembrándose una semilla para considerar otras formas de interacción con las autoridades y un halo de inicio de empatía. Para ser honestos, la psicoeducación resultó ser un instrumento más de corroboración con el diagnóstico de la influencia dañina del maltrato, que cuando se ejerce desde épocas tempranas en la vida los menores, resulta difícil su erradicación y, con ello, que aprendan a disfrutar de lo poco o mucho que la vida o las instituciones les brindan.

REFERENCIAS

- ALDEAS Infantiles S.O.S. (s.f.). *Calor de hogar para cada niño y niña*, disponible en <<http://www.aldeasinfantiles.org.mx/>>.
- ALDEAS Infantiles S.O.S./RELAF (2010). *Situación de la niñez sin cuidado parental o en riesgo de perderlo. Contextos, causas y respuestas*. Buenos Aires: Aldeas Infantiles S.O.S./RELAF.
- AMPUDIA, A., G. Santaella y S. Eguía. (2015). *Guía clínica para la evaluación y diagnóstico del maltrato infantil*. México: Manual Moderno.
- ARANDA, N. (2014). *Maltrato infantil: introducción a la problemática del maltrato hacia los niños*, disponible en <https://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/053_ninez1/material/descargas/maltrato_infantil.pdf>.
- BARRANCO, R. B. (2005). “Evaluación del nivel de autoestima de niñas institucionalizadas, en relación con la presencia de las cuidadoras (madres sustitutas)”, tesis de Licenciatura. México: Facultad de Psicología de la UNAM.
- FRÍAS Armenta, M., y J. C Gaxiola Romero (2008). “Consecuencias de la violencia familiar experimentada directa e indirectamente en niños: depresión, ansiedad, conducta antisocial y ejecución académica”. *Revista Mexicana de Psicología*, 25 (2), pp. 237-248.
- GARCÍA Sánchez, A. K. (2012). “Conductas agresivas en niños con padres ausentes que habitan en casa hogar”, tesis de Licenciatura. México: Universidad Don Vasco.

- GARCÍA S. A. (2012). “Conductas agresivas en niños con padres ausentes que habitan en casa hogar”, tesis de Licenciatura. México: Universidad Don Vasco.
- HERNÁNDEZ Sampieri, R., C. Fernández Collado y P. Baptista López (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.
- LOREDO Abdalá, A. (2004). *Maltrato en niños y adolescentes*. México: Editores de Textos Mexicanos.
- MARTÍNEZ, C. (1994). “Programa de orientación sexual para los adolescentes de las Aldeas Infantiles S.O.S. de Centroamérica”, tesis de Licenciatura. México: Facultad de Estudios Superiores Acatlán de la UNAM.
- PÉREZ E, J. (2007). “Rasgos de personalidad de madres maltratadoras”, tesis de Doctorado. México: Facultad de Psicología de la UNAM.
- PÉREZ, J. R., y N. E. Vega (2016). *Madres e hij@s: cuando los vínculos afectivos derivan en maltrato*. México: IAPSIM.
- QUIROZ, N., J. Villatoro, F. Juárez, M. L. Gutiérrez, N. G. Buenabad y M. E. Medina-Mora (2007). “La familia y el maltrato como factores de riesgo de conducta antisocial”. *Salud Mental*, 30 (4), pp. 47- 54.
- ROMERO, B. M. (2005). “Evaluación del nivel de autoestima de niñas institucionalizadas, en relación con la presencia de las cuidadoras (madres sustitutas)”, tesis de Licenciatura. México: Facultad de Psicología de la UNAM.
- UNICEF (2017). *Una situación habitual. Violencia en las vidas de los niños y los adolescentes*, disponible en <https://www.unicef.org/publications/files/Violence_in_the_lives_of_children_Key_findings_Sp.pdf>.

Representaciones sociales sobre la violencia hacia sujetos con discapacidad en alumnos de primaria

Cecilia Guadalupe Hernández Gómez

Mitzi Daniela Maldonado Cruz

Yesenia Pérez Meléndez

INTRODUCCIÓN

La discapacidad es una condición de vida que convoca a la reflexión sobre las situaciones que un sujeto con esta condición enfrenta día con día. Aunque el término discapacidad ha tomado mayor relevancia a nivel social debido a su difusión en los medios de comunicación, aún es evidente la ignorancia sobre este tema. Para Muñoz (citado por Hernández, 2015: 55-56): “El término discapacidad significa una deficiencia física, mental o sensorial, ya sea de naturaleza permanente o temporal, que limita la capacidad de ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria, que puede ser causada o agravada por el entorno económico y social”.

En este sentido la discapacidad se explica desde una postura orgánica sin considerar aspectos como las capacidades psicológicas y sociales que conforman al sujeto. La manera en cómo se concibe la discapacidad va de la mano con la representación social que tiene un individuo acerca de ésta, que, según Raiter (2012: 1):

refiere, en este contexto, a la imagen (mental) que tiene un individuo cualquiera; es decir, un hablante cualquiera de cualquier comunidad lingüística, acerca de alguna cosa, evento, acción, proceso no mental que percibe de alguna manera. Esta representación —en la medida en que es conservada y no reemplazada por otra— constituye una creencia (o es elemento de una creencia) y es la base del significado que adquiere cada nuevo estímulo relacionado con esa cosa, evento, acción o proceso.

Por lo tanto, las representaciones y significados del sujeto son resultado de las relaciones sociales y, en consecuencia, lo que se considera real es una construcción en la que participa todo sujeto. La violencia se manifiesta en todos los ámbitos de la sociedad y sus causas son muy diversas, siendo catalogada como un fenómeno multicausal, tal como lo señalan Limas y Córdova (2012: 8): “Niñas y niños con discapacidad son receptores directos de la violencia y pueden presentar severas lesiones emocionales y agresiones sociales, mientras otros fueron sujetos presenciales de actos violentos, lo que es causal de daños en el desarrollo de su vida social”.

Respecto a ello, cualquier niño puede sufrir algún tipo de violencia, pero los niños con discapacidad están en mayor riesgo de ser sus víctimas. Existen varios factores que tienen un impacto en el riesgo de que un niño con discapacidad sea víctima de violencia; en ocasiones, se debe a la representación social que se tenga acerca de la discapacidad. Es diversa la manera de ejercer violencia; una de ellas es mediante la exclusión social, por lo que, en el proceso de inclusión social o educativa, se hacen presentes situaciones que dificultan su logro, en parte, por las distintas representaciones acerca de la discapacidad. Según Pérez (2016: 111): “La discapacidad merece ser desnaturalizada para pensar como una visión meramente humana, que como manifestación de la marginalidad no corresponde a otras especies de la tierra, y que se trata de una construcción —y exclusión— social”. En ocasiones, este constructo de discapacidad viene acompañado de aspectos como marginalidad y discriminación, que a su vez pueden generar una situación de violencia, que se manifiesta de muchas formas: el rechazo, el aislamiento, la agresión e, incluso, las burlas.

Pareciera ser que la discapacidad es sinónimo de sufrimiento; es decir, ser víctima de violencia. Para Barton (citado por Yupanqui, 2016: 151-152): “Muchas veces las personas con discapacidad son receptoras de respuestas ofensivas por parte de la sociedad, y quizá la manera más obvia en que se manifiesta esta realidad es mediante la propagación de términos ofensivos empleados para descalificar, tratar como inferiores o insultar a individuos o grupos particulares por su condición de discapacidad”.

Es interesante señalar que la violencia es una realidad mucho más frecuente de lo que puede pensarse y que está presente en todas, o en casi todas, las aulas. En todo caso, esta situación resulta bastante preocupante, sobre todo si se tienen en cuenta las consecuencias que tiene para el bienestar emocional y social del alumno. Al respecto, es importante señalar lo que Gómez (2013: 851) plantea acerca de la violencia en la escuela:

La violencia inhibe el desarrollo de los alumnos, anula su potencial y puede dejar secuelas permanentes en la personalidad, pues el desarrollo de la misma está relacionado no solamente con las actitudes que se les inculca, sino con la realización de las mismas, así como con las frustraciones sufridas en la escuela, y con sus condicionamientos para favorecer o entorpecer su realización posterior.

Por lo tanto, es conveniente plantear las siguientes interrogantes: ¿de qué forma se hacen presentes los actos de violencia hacia las personas con discapacidad? y ¿cómo representan los alumnos la violencia hacia las personas con discapacidad?

METODOLOGÍA

El trabajo es de tipo cualitativo. Para Bonilla (1997, citado por Villamil, 2003: 3): “A través de este método se busca captar el conocimiento, significado e interpretaciones que comparten los individuos sobre la realidad social que se estudia; el análisis debe ser de grupos pequeños o representativos de las tendencias de comportamiento y para dicha selección se debe contar con la aprobación de la comunidad estudiada”.

Se orienta desde el método hermenéutico, que, de acuerdo con Álvarez (2003: 80), “se define como la teoría y la práctica de la interpretación”.

Técnicas e instrumentos

Se realizó la creación de la introducción de un cuento, el cual describía a un personaje ficticio de nombre Franklin, representado por una tortuga con discapacidad motriz en su primer día de clases. La aplicación del material de análisis se realizó por aulas, en la cual se registró la introducción del cuento en el pizarrón y posteriormente se les entregó una hoja blanca a cada alumno. A partir de éste, se pedía al escolar que realizara el desarrollo y conclusión de dicho cuento.

Se utilizó la técnica proyectiva de asociación libre. Para Brainsky (1986) (citado en Navia y Estrada, 2012: 273-274), es necesario que el sujeto “explícite lo que siente y piensa, sin censurarlo, y sin que importe que le parezca absurdo, agresivo, banal o le produzca vergüenza o dolor”, debido a que a partir de la consigna asignada en la introducción del cuento nos permitió in-

dagar sobre el conocimiento de los niños en torno a la discapacidad. Aunque es una técnica que emerge de la perspectiva psicoanalítica, se utilizó para obtener información espontánea en los alumnos a partir de la elaboración de los cuentos.

A continuación, se agrega el fragmento de la introducción del cuento:

Escribe un cuento con la siguiente situación:

Franklin es una tortuga; tiene seis años. Cuando Franklin era pequeño, tuvo un accidente y ahora usa una silla de ruedas.

Hoy es la primera vez que Franklin va a la escuela. ¿Qué crees que le pasó en su primer día de clases?

Participantes

130 alumnos pertenecientes a 4^o, 5^o y 6^o grados de la escuela primaria Jorge Tovilla Torres de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, con rango de edad de 9 a 12 años.

Proceso de análisis de la información

La investigación se basó en el método de análisis de la información por categorías abiertas. Para Flick (2007: 171), “se trata de clasificar las expresiones contenidas en el texto según sus unidades de significado (códigos)”. En este sentido, con el software Atlas.Ti versión 7, se separó el texto por segmentos de información, a los cuales se asignaron ciertos códigos; se creó una unidad de análisis para dar inicio a la redes de información (agrupación de categorías). Finalmente, se realizó la redacción del análisis de la información.

BURLAS Y EXCLUSIÓN SOCIAL EN TORNO A LA DISCAPACIDAD EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Las burlas entre compañeros son más comunes de lo que puede imaginarse para cualquier sujeto; no sería la excepción en las personas con discapacidad, como lo refieren algunos alumnos:

Cuando Franklin entró a la escuela, los otros niños se burlaron de él porque andaba en silla de ruedas (Emiliano, 5° A).

Un día fue a la escuela, pero se burlaban de él (Yoselin, 6° A).

A Franklin no le fue muy bien porque sus compañeros se burlaban de él en el recreo, en el salón y en la salida (Yiréh, 4° B).

Una niña llamada Mulán se burlaba de ella por usar una silla de ruedas (Samadhi, 4° A).

Todos se burlaban de él porque tenía una discapacidad: estar en silla de ruedas (Nelly, 4° A).

La representación de violencia ligado a la condición de discapacidad en un principio puede presentarse de forma sutil y poco relevante ante los ojos del entorno social; sin embargo, cuando no se realizan medidas de intervención ante estas situaciones, dichas acciones prevalecen. “La infancia con discapacidad ha sido, y sigue siendo, la población cuyos derechos han sido más impunemente negados y violados a lo largo de la historia y en la mayoría de las culturas, y, con toda probabilidad, la más vulnerable a todo tipo de maltrato” (Pedro-Viejo y Gómez- Bengoechea, 2006: 295).

La vulnerabilidad en los niños por medio de las burlas y la violencia son muy comunes dentro de instituciones educativas; como bien refieren los autores, los niños con discapacidad carecen de trato digno, de parte de sus iguales y posiblemente de otros personajes dentro de la escuela, por lo que es importante reflexionar acerca de la emergencia que hay de realizar acciones que propicien un buen trato, sin distinción de condiciones y características de cada sujeto.

Otro aspecto importante por rescatar es la exclusión social, que Castells (2001: 98) define como “el proceso por el cual a ciertos individuos y grupos se les impide sistemáticamente el acceso a posiciones que les permitirían una subsistencia autónoma dentro de los niveles sociales determinados por las instituciones y valores en un contexto dado”.

Los alumnos hacen referencia a ello, como una forma de aislar o de rechazar, en este caso, a Franklin; así lo manifiestan algunos alumnos:

Los niños salieron corriendo y todos cuando pasaban se reían (Alexa, 4° B).

Cuando entró, todos los alumnos se burlaron de él, pidió a algunos de sus amigos si podía jugar con ellos, pero lo rechazaron y se entristeció (Wendy, 4° A).

Todos lo miraban muy feo (Kitzia, 6° A).

Cuando entró, la maestra lo llevó a su salón; los demás quedaron viendo raro a Franklin, se alejaban de él (Brisa, 6° A).

Después de dos semanas otra vez nadie le hacía caso, muy triste, le dijo a su mamá: —Nadie me quiere (Leonardo, 6° A).

En la escuela le hacen burla y nunca lo eligen de compañero (Fernando, 5° A).

En este escenario, se observa la limitada participación del personaje del cuento dentro de las actividades tanto académicas como recreativas; es interesante el hecho de que los alumnos analicen a las personas con discapacidad con pocas oportunidades de participación y que además son aislados de la sociedad por los malos tratos que reciben; es decir, el hecho de reírse, de apartarlo, evadirlo o rechazarlo favorece su exclusión dentro de la sociedad. Pareciera ser que los niños están bastante familiarizados con las vivencias de las personas con discapacidad, desde lo que tal vez han visto, oído o presenciado en su entorno.

Impresión al primer contacto con una persona con discapacidad

Una actividad académica, como presentarse el primer día de clases, podría ser una experiencia agradable, pues constituye una oportunidad de conocer a nuevos compañeros; sin embargo, para otros puede ser desagradable por situaciones similares:

Cuando la profesora presenta a Franklin con los niños, ellos se empiezan a reír (Derek, 4° A).

Un día, cuando llegó a la escuela todos le hicieron burla a Franklin, él lloró mucho (Ingrid, 5° B).

Se presentó y se empezaron reír porque era una tortuga en silla de ruedas y dijeron:

— ¿Qué va a hacer la tortuga, no va a saber nada (Brianka, 5° A).

Cuando Franklin llegó a la escuela, las demás tortugas se burlaban de él. Llegó una paloma y le dijo:

— No les hagas caso, a mí me pasó lo mismo que a ti. (Cristian, 5° B).

Resulta interesante la forma en que los niños conciben la experiencia de Franklin en su primer día de clases; es notable la experiencia desagradable para el personaje del cuento. Por otra parte, al primer contacto con un per-

sonaje con discapacidad, es evidente el desconcierto que genera al resto de los compañeros, tanto así que la única reacción repentina de esta impresión es la burla.

La burla de los compañeros hacia otro, por la condición de discapacidad, hace pensar en interrogantes cómo: ¿qué hace pensar a los niños que una persona con discapacidad puede pasar por experiencias desagradables? o ¿acaso la discapacidad es sinónimo de burla? Posiblemente ello se debe a los constructos sociales o prejuicios que se forman desde los primeros grupos sociales.

Es pertinente mencionar que la representación social del niño juega un rol importante para la socialización, debido a que son las herramientas con las cuales los infantes pueden hacer frente al contexto social; es posible que sea ahí donde se genera este fenómeno social de violencia, repercutiendo en el bienestar emocional y social del alumno violentado.

CONCLUSIONES

La representación de los infantes ante la discapacidad está asociada a la condición de vulnerabilidad dentro de su institución educativa o posiblemente dentro de toda institución. Los conceptos y constructos formados en los alumnos repercuten en la conformación ideológica, puesto que no da la oportunidad de plantearse nuevos constructos, diferentes a los ya establecidos. La representación de violencia en la discapacidad es presentada en los alumnos por la naturalización de entender la discapacidad como un padecimiento.

Ante esta realidad es conveniente tomar acciones dentro de las instituciones educativas, como programas de prevención e intervención para casos de violencia, sin distinción de condición de los alumnos.

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. Ecuador: Paidós.
- AYALA, M. (2015). “Violencia escolar: un problema complejo”. *Ra Ximhai*, 11 (julio-diciembre).
- CASTELLS, M (2001). *La era de la información. Fin de milenio*. España: Alianza Editorial.

- FLICK, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. (2ª ed.). Madrid: Morata.
- GÓMEZ, N. (2013). “Bullying: el poder de la violencia. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuelas primarias de Colima”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (58), pp. 839-870.
- HERNÁNDEZ, M. (2015) “Desarrollo del concepto de discapacidad en las normas internacionales y nacionales. El concepto de discapacidad: De la enfermedad al enfoque de derechos”. *Revista CES Derecho*, 2 (6), pp. 55-56.
- LIMAS, A., y O. CÓRDOVA (2013). “Discapacidades psicosociales y nuevos sujetos educativos: La escuela y las secuelas de la violencia”. *Ciudad Juárez. Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, p. 8.
- NAVIA, M., y ESTRADA, H. (2012). “Uso de la técnica de asociación libre para conocer la percepción del consumidor sobre queso costeño en Colombia”. *Psicogente*, 15, pp. 273-274.
- PADILLA-Muñoz, A. (2010). “Discapacidad: contexto, concepto y modelos”. *Revista Colombiana de Derecho Internacional*, (16), pp. 381-414.
- PEDRO-Viejo A. y B. Gómez-Bengoechea (2006). “Los menores con discapacidad como víctimas de maltrato infantil: una revisión”. *Psychosocial Intervention*, 3 (15), pp. 295-306.
- PÉREZ J. C. E. (2016). *Marginalidades de la diferencia: testimonios de las familias de hijos con discapacidad*. México: UNICACH.
- RAITER, A. (2010). *Representaciones Sociales. ¿Qué son las representaciones sociales?* Buenos Aires: EUDEBA.
- VILLAMIL, O. (2003). “Como propuesta metodológica para el abordaje de investigaciones de terapia ocupacional en comunidad”. *Umbral científico.*, Pág. 3.
- YUPANQUI, A., A. GONZÁLEZ, M. LLANCALAHUÉN, W. QUILODRÁN y C. TOLEDO (2016). “Lenguaje discriminación y discapacidad en el contexto educativo de Magallanes. Un enfoque de derechos humanos desde la terapia ocupacional”. *Magallania* (Chile), 44 (1), pp. 149-166.

Acerca de los autores

- Abundo Hernández, Rosario. Licenciada en Psicología por la UAEMex (capítulo 32)
- Acosta Sarai. Licenciada en Psicología por la UJAT (capítulo 23)
- Aguilar Pizano, Deyanira. Maestra en Psicoterapia humanista. Profesora investigadora en la UMSNH (capítulo 11 y 18)
- Aldaba Andrade, María Dolores. Maestra en Docencia y procesos institucionales por la UAZ. Docente-investigador de la UAZ (capítulo 31)
- Álvarez Ramírez, Elizabeth. Psicóloga. Doctora en Psicología. Profesora investigadora de la UPN, sede Ajusco, candidato al SNI (capítulo 27)
- Aranda Corrales, Cynthia Lorenia. Doctora en Psicología, salud y calidad de vida por la Universidad de Girona, actualmente estudiante del Doctorado en Ciencias sociales por la Universidad de Sonora y Maestra en ciencias sociales (capítulo 19).
- Arenas Loera, Eva Paola. Doctora en Psicología. Responsable del Laboratorio de Innovación en Investigación y Aprendizaje en Psicología y Salud Interdisciplinaria (IIAPSI-Lab), secciones Investigación y Docencia del Departamento de Psicología de la Universidad de Guanajuato (capítulo 16)
- Balcázar Nava, Patricia. Doctora en Investigación psicológica. Profesora investigadora de la UAEMex, integrante del CA Consolidado Clínica y familia. Miembro del SNI, nivel 1. Centra su investigación en Psicología de la salud (capítulo 5 y 13)
- Bautista Díaz, María Leticia. Doctora en Psicología. Profesora investigadora y colaboradora del Grupo de Investigación en Aprendizaje humano, en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la UNAM. Candidato al SNI (capítulo 35)
- Bermúdez Jiménez, Francisco. Maestro en Psicología. Docente investigador en la Facultad de Psicología de la Universidad Veracruzana (UV). Coordinador del

- CA en Consolidación Calidad de vida y desarrollo humano. Cultiva la LGAC Calidad de vida, violencia y desastres (capítulos 22 y 26)
- Bracqbien Noygues, Catherine Sylvie. Maestra en Psicología. Profesora investigadora en la División Académica de Ciencias de la Salud de la UJAT. Líder del CA en Formación Psicología, educación y sociedad (capítulos 23 y 42)
- Cabrera Méndez, Martín. Doctor en Ciencias Sociales y Humanísticas por el CESMECA. Profesor investigador y colaborador del CA Consolidado Educación y procesos sociales contemporáneos de la FCHYS de la UNICACH (capítulos 15 y 27)
- Camacho Hernández, Víctor. Licenciada en Psicología por la UAEMEX (capítulo 41)
- Campos Gómez, Aline Aleida. Doctora en Psicoanálisis, Maestra en Psicoterapia familiar y de pareja. Profesora investigadora e integrante del CA en Formación Psicología, educación y sociedad en la UJAT (capítulo 22)
- Carrera Fernández, Patricia. Maestra en Psicoterapia Gestalt infantil. Profesora investigadora de tiempo completo de la UJAT. Práctica clínica privada en atención a niños y adolescentes, además de ser perito infantil (capítulo 34 y 38)
- Carreras, Rafael. Doctor en Estudios sociales de América Latina (Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y Magister en Ciencias Sociales. Profesor en Psicología por la UNC, Argentina (capítulo 43)
- Castellanos Suárez, Viviana. Doctora en Solución de conflictos y derechos humanos, Maestra en Psicoterapia psicoanalítica (AMPP) México. Candidato al SNI. Profesora investigadora por la UJAT (capítulo 37)
- Cerino Soberanes, Alba. Doctora y Maestra en Psicología. Docente en la UJAT, forma parte del CA en Formación Psicología sociedad y educación, y del Grupo de investigación Psicoanálisis (capítulo 23 y 42)
- Cortés de La Cruz, Montserrat. Psicóloga clínica. Miembro del equipo terapéutico y docente en un colegio (capítulo 44)
- Cruz Navarro, Fabiola Elizabeth. Psicóloga. Labora en la Fiscalía de la Mujer en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas (capítulo 12)
- Cruz Pérez, Oscar. Doctor en Ciencias sociales y humanísticas, Maestro en Psicología social, Maestro en Educación Superior. Profesor investigador de la UNICACH. Líder del CA Consolidado Educación y procesos sociales contemporáneos. Evaluador por el CA-CNEIP, miembro del SNI, nivel I (capítulos 14 y 27)
- D'Aloisio, Florencia. Doctora en Estudios sociales de América Latina por la UNC, Argentina. Docente investigadora y Profesora titular de la Cátedra de Psicología educacional, Profesorado en Ciencias Biológicas, FCEFYN-UNC (capítulo 43)
- Esparza del Villar, Oscar Armando. Profesor investigador en la UACJ. Miembro del SIN, nivel I. Miembro del CA Consolidado Psicología experimental y clínica de la salud con líneas de investigación de violencia, salud y fatalismo (capítulo 5 y 13)
- Esteban Silvestre, Hildebertha. Doctora en Ciencias sociales y humanísticas por el CESMECA, Maestra en Psicología social. Investigadora independiente en la línea

- de Políticas públicas con perspectiva de género e intervención comunitaria (capítulo 14)
- Farfán García, Ma. del Carmen. Doctora en Investigación psicológica, Maestra en Planeación y evaluación de la educación superior. Profesora investigadora de la UAEMEX. Líder del CA Consolidado Actores y procesos académicos de la educación. Miembro del SIN, nivel I (capítulos 32 y 34)
- Frías Armenta, Martha. Doctora y Maestra en Psicología jurídica por la Universidad de Arizona. Profesora investigadora titular del departamento de Derecho de la Universidad de Sonora. Miembro del SNI, nivel III (capítulo 19)
- Fuertes García, Abril. Maestría en Gestión de la calidad. Colaboradora del CA en Consolidación Calidad de vida y desarrollo humano de la UV, sede Poza Rica (capítulos 22 y 26)
- Gálvez Murillo, Olga. Maestra en Psicoterapia con orientación psicoanalítica y Psicóloga. Docente investigadora de la Facultad de Psicología y Psicoterapeuta del Centro de Intervención y Servicios Psicológicos de la UAZ (capítulo 20)
- García Bastán, Guido. Doctor en Psicología por la UNC, Argentina. Profesor asistente en la cátedra de Psicología social de la UNC. Becario posdoctoral del CONICET con sede en el Instituto de Investigaciones Psicológicas (capítulo 43)
- García Cruz, Rubén. Doctor en Desarrollo y diseño del currículo con énfasis en Psicología educativa, Maestro en Psicología educativa, Maestro en Ciencias de la educación. Profesor investigador en la UAEH (capítulos 30 y 35)
- García García, Griselda. Doctora en Educación y Maestra en Psicología y desarrollo comunitario. Docente investigadora en la UV. Integrante del CA en Consolidación Calidad de vida y desarrollo humano (capítulos 22 y 26)
- García Lara, Germán Alejandro. Doctor en Educación y Maestro en Educación superior. Profesor investigador en la UNICACH, integrante del CA Consolidado Educación y procesos sociales contemporáneos. Miembro del SNI, nivel I (capítulos 10 y 21)
- García Martínez, Yolanda Elena. Maestra en Psicología, Licenciada en Psicología. Profesora investigadora de la UMSNH (capítulo 18)
- García Rodríguez, Ana Cristina. Licenciada en Psicología por la UMSNH (capítulo 18)
- García-Sánchez, María Dolores. Doctora en Psicología por la Universidad Autónoma de Barcelona. Docente investigadora de la UAZ. Líder del CA en Consolidación Niños, jóvenes y cognición social (capítulo 28)
- Giraldo Mejía, Mauricio Eliecer. Administrador de Empresas, Magíster en Educación de la Universidad Católica de Oriente. Docente investigador de la Universidad Católica de Oriente, Colombia (capítulo 6)
- Goity, José. Profesor en Ciencias de la educación. Docente y secretario general de la Universidad Nacional del Rosario, Argentina. Coordinador del Centro Internacional en Problemáticas Educativas Contemporáneas “Michel y Rima

- Apple” y presidente de la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación de Argentina (capítulo 8)
- Gómez Gallardo, Cynthia del Carmen. Doctora en Psicoanálisis, Maestra en Teoría psicoanalítica. Coordinadora de la Licenciatura en Psicología en la UJAT. Integrante del CA en Formación Psicología, educación y sociedad. Miembro del SNI (capítulo 23 y 42)
- González Fragozo, Claudia M. Doctora en Psicología de la salud. Profesora de tiempo completo en la UAEH. Su LGAC es la del Entrenamiento de las habilidades sociales y niños víctimas de maltrato infantil. Es miembro del SNI (capítulo 30)
- Gurrola Peña, Gloria Margarita. Doctora en Investigación psicológica. Profesora investigadora en la UAEMEX. Líder del CA Consolidado Clínica y familia. Centra su investigación en violencia y salud mental (capítulos 5 y 12)
- Gutiérrez Vega, Marisela. Doctora en Psicología de la salud. Profesora investigadora en la UACJ. Integrante del CA Consolidado Psicología experimental y clínica de la salud. Miembro del SIN, nivel 1 (capítulo 5)
- Hernández Gómez, Cecilia Guadalupe. Psicóloga de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (capítulo 45)
- Hernández Gordillo, José Luis. Doctor en Educación. Docente investigador de la UNICACH. Evaluador de pares del PRODEP, Red Cimates y CENEVAL. Cultiva la LGAC TIC para el aprendizaje (capítulo 12).
- Hernández Ruiz, Yolitzzy. Licenciada en Psicología por la UNICACH. Se desempeña como psicoterapeuta infantil (capítulo 15)
- Hernández Sánchez, Citlali. Estudiante de Psicología en la UAEH (capítulo 30)
- Hernández Solís, Irma. Maestra en Salud pública. Docente en la Licenciatura en Psicología de la UNICACH y del IESCH, así como en la Licenciatura de Médico cirujano en esta última institución (capítulo 10)
- Hernández Solís, Soledad. Doctora en Educación, Maestra en Educación especial, Especialidad en Teoría psicoanalítica. Colaboradora del CA Consolidado Educación y procesos sociales contemporáneos de la UNICACH (capítulos 10 y 21)
- Jasso Velázquez, David. Candidato a Doctor en Ciencias de la Educación, Maestría en Docencia y procesos institucionales. Docente investigador de la UAZ (capítulo 31)
- Jiménez Rodríguez, David. Doctor en Psicología, Profesor investigador de la UAEH. Integrante del CA Consolidado Salud emocional. Candidato al SNI (capítulo 35)
- Lares Miguel, Jorge. Licenciado en Psicología. Supervisor y docente en el ámbito hospitalario de Argentina. Realiza práctica clínica privada. Coordinador del Movimiento Psicoanalítico Latinoamericano, Enlace México-Argentina (capítulo 36)
- López Becerra, Claudia. Doctora en Psicología por la UNAM y Maestría en Psicología social. Profesora investigadora de la UPN, sede Ajusto (capítulo 27)

- Lozano-Razo, Georgina. Doctora en Psicología. Docente investigador en la UAZ. Integrante del CA Consolidado Niños, jóvenes y cognición social. Integrante de la Red Nacional de Estudios en Violencia y Salud (capítulo 28)
- Luis-Delgado Oliva, Eréndira. Maestra y doctora en Neurociencias por la Universidad de Estrasburgo, Francia. Docente fundadora de la Escuela de Psicología e iniciadora del Centro de Servicios Psicológicos de la UAZ (capítulo 28)
- Luis Paulín, Horacio. Doctor en Psicología y Magíster en Ciencias sociales. Profesor titular por la UNC, Argentina. Coordinador del Núcleo de Estudios psicosociales y comunitarios, del Programa Promoción de la convivencia y ciudadanía en escenarios educativos y comunitarios (capítulos 24 y 43)
- Madrid Serrano, Claudia. Doctora en Ciencias antropológicas, Maestra en Ciencias antropológicas y estudios latinoamericanos. Profesora investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 095, Azcapotzalco (capítulo 16)
- Maldonado Cruz, Mitzi Daniela. Psicóloga de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (capítulo 45)
- Maya Barrera, Ana María. Profesional en Planeación y desarrollo social, ganadora del premio Fundación en Nogal 2016 “Jóvenes y construcción de paz”. Colabora con el Grupo de investigación Desarrollo local y gestión territorial de la Facultad de Ciencias Sociales de la Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia, Colombia (capítulo 7)
- Medellín Fontes, Martha María. Maestra en Psicoterapia familiar. Profesor investigador en la UMSNH (capítulos 11 y 18)
- Medina Candelaria, Reyna Karina. Psicóloga, Docente de la licenciatura en Psicología por la UASLP (capítulo 39)
- Montejo Moreno, José Raciél. Doctor en Métodos de solución de conflictos y derechos humanos, Maestro en Psicología jurídica y criminología. Profesor investigador de la UJAT. Práctica privada en el área jurídico-legal como perito en Psicología (capítulo 38)
- Morales Martínez, Karina Yanet. Estudiante de Psicología en la UAEH (capítulo 30)
- Moyse Chimal, Alejandra. Doctora en Investigación psicológica. Profesor investigador en la UAEMEX. Integrante del CA Consolidado de Clínica y Familia. Integrante del SNI, nivel I (capítulo 5 y 13)
- Muñoz Coutiño, René de Jesús. Maestro en Psicología, Especialidad en Tanatología humanista. Docente de la UNICACH (capítulo 40)
- Murillo Parra, Luisa Dolores. Maestra en Investigación psicológica y Licenciada en Psicología. Asistente académico administrativo del programa educativo Licenciado en Educación infantil en el ITSON, Navojoa, Sonora, México (capítulo 33)
- Navarrete Sánchez, Enrique. Doctor en Ciencias para la familia, Maestro en Estudios para la paz y el desarrollo. Profesor investigador de la UAEMEX. Miembro

- del SIN, nivel 1, integrante del CA Consolidado Actores y procesos académicos de la educación (capítulo 32 y 34)
- Noriega Zárata, María del Carmen Gabriela. Doctoranda en Psicología y Maestra en Psicología. Colaboradora del CA Consolidado Clínica y familia de la UAMex (capítulo 13)
- Obregón-Velasco, Nydia. Maestra en Psicología. Profesora investigadora en la Facultad de Psicología de la UMSNH. Miembro del CA Intervenciones psicológicas y socioculturales en familia, género, migración, educación y salud (capítulo 17)
- Ocaña Zúñiga, Jesús. Doctor en Ciencias en desarrollo sustentable. Profesor investigador de la UNICACH. Integrante del CA Consolidado Educación y procesos sociales contemporáneos. Candidato al SNI (capítulo 2)
- Ortega Andrade, Norma Angélica. Doctora en Psicología por la UNAM. Maestra en Psicología educativa y del desarrollo. Profesora investigadora en la UAEH y líder del CA Salud emocional (capítulo 30)
- Ortega Rodríguez, Emma Hilda. Doctora en Humanidades, línea lingüística, por la UAM. Profesora investigadora en la UNICACH. Candidato al SNI (capítulo 29)
- Patiño Correa, Margarita. Maestra en Psicología educativa con perspectiva psicoanalítica. Docente en la UMSNH (capítulos 4 y 25)
- Pavón-Cuéllar, David. Doctor en Filosofía, Doctor en Psicología, Maestro en Filosofía, DEA en Psicoanálisis. Profesor investigador en la UMSNH, Miembro del SNI, nivel 1. Forma parte de diversos consejos editoriales, entre ellos de la *Annual Review of Critical Psychology*, es director de la revista *Teoría y Crítica de la Psicología* y editor asociado de la revista *Psychotherapy & Politics International*. Miembro de la Discourse Unit del Reino Unido y de la International Society of Theoretical Psychology (ISTP) (capítulo 1)
- Pérez Espinosa, Jorge Rogelio. Doctor en Psicología y Maestro en Psicología clínica, especialidad en Psicoterapia psicoanalítica individual y en Psicoterapia psicoanalítica de grupo. Profesor titular en la UNAM. Fundador y coordinador del Centro de Atención Psicoterapéutica para Mamás que Maltratan a sus Hijos (capítulo 44)
- Pérez Jiménez, Carlos Eduardo. Doctor en Educación, Maestro en Teoría crítica. Docente investigador de la UNICACH. Colaborador del CA Consolidado Educación y procesos sociales contemporáneos (capítulo 2)
- Pérez Meléndez, Yesenia. Psicóloga de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (capítulo 45)
- Pérez Muñoz, Lucila María. Doctora en Educación, Maestra en Tecnología educativa y Maestra en Psicología y desarrollo comunitario. Docente de la UV. Colabora con el CA en Consolidación Calidad de vida y desarrollo humano (capítulo 22 y 26)
- Pineda Rúa, Cindy Lorena. Candidata a Magíster en Psicología social. Docente e investigadora del Colegio Mayor de Antioquia, Colombia, asociada al Grupo

- de Investigación en Estudios sobre Desarrollo Local y Gestión Territorial (capítulo 8)
- Quezada Barahona, Ana Luisa. Doctora en Educación, Maestra en Educación, Máster en Derechos humanos y seguridad humana (Milano, Italia). Profesora investigadora y miembro del CA en Formación Psicológica, sociedad y educación de la UJAT (capítulo 22)
- Quiroz Bautista, Jeannet. Doctora en Psicología por la UV. Profesora investigadora en la UMSNH. Miembro del CA Consolidado Estudios sobre teoría y clínica psicoanalítica (capítulos 4 y 25)
- Ramírez Castelo, Baruch Natanael. Estudiante de la Licenciatura en Psicología en la UAEH (capítulo 35)
- Ramos Estrada, Dora Yolanda. Doctora en Educación, Maestra en Docencia e investigación educativa. Profesora investigadora por el ITSON. Líder del CA Consolidado Actores y procesos psicoeducativos. Candidato al SNI (capítulos 33)
- Ramos Matías, Roger. Psicólogo de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (capítulo 40)
- Reyes Arellano, Ma. Antonia. Doctora en Psicopatología fundamental y psicoanálisis. Miembro del Circulo Psicoanalítico Mexicano. Profesora investigadora en la Facultad de Psicología de la USLP (capítulo 39)
- Ríos-Osorio, Elkin. Doctorando en Ciencias de la Educación, Magíster en Educación y desarrollo humano, Licenciado en Filosofía y ciencias religiosas. Docente titular y director académico de la Universidad Católica de Oriente, Colombia (capítulo 6)
- Rodríguez Ortiz, Mónica. Doctora en Psicología. Docente investigador de la UAZ (capítulo 31)
- Ruiz Botero, Luz Dary. Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Trabajadora Social. Docente de la Universidad de Antioquia y de la Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia, Colombia. Investigadora del Grupo de Estudios en Desarrollo Local y Gestión Territorial de la Institución Universitaria. (capítulo 7)
- Sánchez González, Claudia Cecilia. Licenciada en Psicología por la UJAT. Maestrante en Educación. Perito en Psicología forense (capítulo 38)
- Santiago Avendaño, Manuel de Jesús. Psicólogo de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (capítulo 40)
- Santiago Navarrete, Ariadna. Maestra en Sexualidad educativa. Docente de la UNICACH (capítulo 15)
- Tepale Cortés, Julia María. Doctoranda en Psicología, Maestra en Psicología. Docente en la Universidad Latinoamericana y orientadora del CBT No. 3 de Almoloya de Juárez (capítulo 41)
- Tranier, José A. Doctor en Ciencias de la Educación. Docente investigador de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina (UNR) (capítulo 9)

- Valencia Ortiz, Andrómeda Ivette. Doctora en Psicología, profesora investigadora y jefa del Centro de Servicios Psicológicos “Dr. Guillermo Dávila” de la Facultad de Psicología de la UNAM. Investiga en el campo de las enfermedades crónico-degenerativas en la infancia (capítulo 35)
- Velásquez Velásquez, Ángela María. Doctora y Maestra en Antropología social. Docente investigadora de la Universidad Católica Luis Amigó. Coordinadora del grupo de investigación Laboratorio Universitario de Estudios Sociales. Sus LGAC son los de: Antropología del Estado, grupos étnicos, contextos de exclusión (capítulo 3)
- Villagrán Rueda, Sonia. Doctora en Psicología y educación. Maestría en Educación y desarrollo profesional docente y psicólogo. Docente investigadora de la UAZ. Líder del CA Psicología, educación e instituciones (capítulo 31)
- Villaveces López, Martha Cecilia. Doctora en Ciencias con énfasis en Psicología. Profesor investigador en la UAEMEX (capítulo 5)
- Zalapa Lúa, Elsa Edith. Doctorado en Ciencias del desarrollo regional, Maestra en psicoterapia Gestalt y psicóloga. Profesor académico de la UMSNH (capítulo 11)
- Zarza Villegas, Susana Silvia. Doctora en Antropología. Profesora investigadora de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la UAEMEX (capítulo 41)
- Zavala-Rayas, Javier. Doctor en Psicología y Maestro en psicología social. Profesor investigador en la UAZ (capítulo 28)

Sujetos y contextos de las violencias en América Latina.

Aporte teóricos y evidencias empíricas
se terminó en la Ciudad de México
durante el mes de agosto de 2020.

La edición impresa sobre papel de
fabricación ecológica con *bulk* a
80 gramos, estuvo al cuidado de la oficina
litotipográfica de la casa editora.



En este libro, se recuperan el análisis, las reflexiones, las representaciones imaginarias y simbólicas de las voces que irrumpen tras hechos de violencia. El esfuerzo deviene del trabajo que académicos de 23 instituciones de educación superior de México, Colombia y Argentina realizan a través de la *Red Latinoamericana de Estudios sobre la Violencia*, en el que develan las contradicciones de distintos fenómenos presentes en torno del Estado, de sus instituciones como la familia y la escuela, y las consecuencias subjetivas de la experiencia cotidiana de violencia en grupos como el de infantes y mujeres, cuyo análisis se amplía desde una perspectiva de género.

