



PSICUMEX

9

Revista semestral

Enero - Junio

2015



Consortio de
Universidades
Mexicanas, A. C.

UNA ALIANZA DE CALIDAD POR LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Directorio

CUMex

Presidente

Mtro. Humberto A. Veras Godoy
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Vicepresidente

Dr. Javier Saldaña Almazán
Universidad Autónoma de Guerrero

Comisario

M.C. Guillermo Aaron Sánchez
Universidad de Occidente

Coordinador General

Dr. Nestor Quintero Rojas

Dirección de oficina

Blvd. Luis Encinas y Rosales S/N UIP Edificio 5F
Hermosillo, Sonora C.P. 83000 Tel. 01 662 4548499
cumex@guayacan.uson.mx

Universidad de Sonora

Rector

Dr. Heriberto Grijalva Monteverde

Secretario General Académico

Dr. Enrique Velázquez Contreras

Secretaria General Administrativa

M.C. María Magdalena González Agramón

Vicerrectora de la Unidad Regional Centro

Dra. Arminda Guadalupe García de León
Peñúñuri

Directora de la División de Ciencias Sociales

Dra. Amelia Iruetagoiyena Quiroz

Director de Vinculación y Difusión

M.D.O. Manuel Ignacio Guerra Robles

Universidad Autónoma de Yucatán

Rector

Dr. José de Jesús Williams

Secretario General

M.O. José Luis Villamil Urzaiz

Director General de Desarrollo Académico

I.Q.I. Carlos Estrada Pinto, M. en C.

Directora de la Facultad de Psicología

M.D.O. Adda Ruth Mendoza Alcocer

Editoras Responsables

Universidad Autónoma de Yucatán
Teresita Castillo León

Universidad de Sonora
Martha Frías Armenta

Consejo Editorial

U A Coahuila
Jana Petzelova

UAMEX

Norma Ivonne González
Arratia López Fuentes
Johannes Oudhof van Barneveld
José Luis Valdez Medina

UANL

René Landero Hernández
Cirilo Humberto García Cadena
Mónica Teresa González Ramírez
Fuensanta López Rosales
José Moral de la Rubia

UADY

Mirta Margarita Flores Galaz
José Humberto Fuentes Gómez
Elías Alfonso Góngora Coronado

UNICOL

Francisco Laca Arocena

UNISON

Víctor Corral Verdugo
Blanca Fraijo Sing
Daniel González Lomelí
César Tapia Fonllem
José Concepción Gaxiola Romero

UAZ

Georgina Lozano Razo

Director del Departamento de Desarrollo y Producción Editorial
Raúl Acevedo Savín

Diseño Editorial
Leonel López Peraza

Compuedición
Guadalupe A. Montaña Fimbres

Corrección de Estilo
Magdalena Frías Jaramillo

Corrección de Galeras
Rosa Delia Delgado Domínguez
María Auxiliadora Teresa Urquijo Durazo

Jefe de Producción Editorial
Marco Antonio Soto Román



"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"

Derechos Reservados para esta edición
D.R. © 2015 Universidad de Sonora

Departamento de Desarrollo y
Producción Editorial
Universidad de Sonora
Edificio del Museo y Biblioteca
Rosales y Blvd. Luis Encinas
Hermosillo, Sonora
C.P. 83000
Telefono 662 213 3587
www.uson.mx
editorial@vinculacion.uson.mx

ISSN: 2007-5936
Impreso en México
Printed in Mexico

Contenido

| | |
|--|-----|
| Violencia en el noviazgo y su relación con la dependencia emocional pasiva en estudiantes universitarios | 4 |
| Efigies para encarar la violencia entre hermanos: Una visión psicoanalítica | 19 |
| Representación semántica de bullying en niños y niñas mexicanos de edad escolar | 34 |
| El goce de los cortes del cuerpo y del discurso violentado | 53 |
| Huella y sombra de la violencia en la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca | 71 |
| El enojo como rasgo de personalidad y agresión física en adolescentes de preparatoria | 89 |
| Lineamientos generales | 102 |

Violencia en el noviazgo y su relación con la dependencia emocional pasiva en estudiantes universitarios

Violence in the courtship and their relationship with the passive emotional dependence in university students

Arturo Del Castillo Arreola
María Esther Hernández Díaz
Angélica Romero Palencia
Scarlett Iglesias Hoyos
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Resumen

El noviazgo es una etapa donde las personas tienen la oportunidad de conocerse, aprender a compartir, identificar afinidades e, inclusive, detectar indicios de violencia en la relación a largo plazo. Éstos últimos pueden aumentar en frecuencia e intensidad con el paso del tiempo, hasta representar un precedente de la violencia doméstica. Estudios previos refieren que la presencia de ansiedad por separación como indicador de dependencia emocional en las relaciones interpersonales ilustra las variables asociadas al origen de la violencia en el noviazgo. El objetivo del presente estudio fue identificar la relación entre los factores de dependencia emocional y violencia en el noviazgo entre estudiantes universitarios. Participaron 317 estudiantes de las licenciaturas en Medicina, Administración y Derecho de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Se utilizó el Cuestionario de Dependencia Emocional Pasiva y el Cuestionario de Violencia en el Noviazgo, para evaluar las variables mencionadas. Se llevó a cabo un análisis de correlación de Pearson, con el cual se determinaron relaciones positivas, estadísticamente significativas, entre los factores ansiedad por separación y expresiones límite; del cuestionario de dependencia se encontraron relaciones positivas, estadísticamente significativas, con el chantaje, el control y los celos. A partir de estos resultados, se podrán plantear intervenciones cuyo principal objetivo sea desarrollar habilidades sociales que faciliten la independencia y la mejoría en las relaciones de noviazgo.

Palabras clave: violencia en el noviazgo, dependencia emocional, estudiantes universitarios, ansiedad por separación, expresiones límite.

Nota del autor

Arturo Del Castillo Arreola, Instituto de Ciencias de la Salud (ICS), Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH); María Esther Hernández Díaz, ICS, UAEH; Angélica Romero Palencia, ICS, UAEH; Scarlett Iglesias Hoyos, ICS, UAEH.

La correspondencia en relación con este artículo debe dirigirse a Arturo Del Castillo Arreola, ICS, UAEH, Ex hacienda La Concepción, carretera Pachuca-Tilcuautla, C. P. 42060, tel. (771) 7172000 ext. 5104 y 5118, Tilcuautla, Hidalgo, México.

Dirección electrónica: artur78@yahoo.com

Abstract

The courtship is a stage where people have the opportunity to meet each other, to learn how to share, to identify similarities and, inclusive, to detect symptoms of dating violence in the long term relationship. These last they can increase in frequency and intensity with the step of the time, until it represents a precedent of the domestic violence. Previous studies refer that the presence of separation anxiety as a sign of emotional dependency and deficiency is some factor that is associated with the genesis of dating violence. The objective of the present study was to identify the relationship between the factors of emotional dependence and violence in the courtship among university students. The sample included 317 doctor, administration and law students of the University of the State of Hidalgo. It was used the Emotional Dependence Questionnaire and Dating Violence Questionnaire, to evaluate the mentioned variables. Pearson correlation analysis was used, obtaining statistically significant positive relations between the separation anxiety and border expression factors of the Emotional Dependency questionnaire and the emotional blackmail, control and jealous factors of the dating violence questionnaire. Based on these results, psychological interventions could be planned with the objective of developing social skills that facilitate the independency and improvement of interpersonal relationships.

Keywords: dating violence, emotional dependency, college students, separation anxiety, self-aggression expressions.

En los últimos años la violencia en las relaciones de pareja ha sido considerada un problema de salud pública; no respeta clase social, nivel educativo, religión, sexo, edad, ni raza (Amaro, 2011; Ramírez-Rivera & Núñez-Luna, 2010). En México, este fenómeno ha sido de gran interés, según inferimos de la atención recibida no sólo por parte de investigadores, sino también por instituciones públicas, privadas y ONG, encargadas de prevenirlo, así como de atender sus efectos mediante programas de atención secundaria y terciaria. No obstante, se ha otorgado mayor prioridad a erradicar la violencia de pareja, ejercida contra las mujeres, con base en un modelo clínico de hombre-agresor y mujer-víctima, sin tomar en cuenta la dinámica de las relaciones interpersonales desde el noviazgo (Rojas-Solís, 2013).

Corral (2009) menciona que la violencia de pareja en jóvenes no ha recibido tanta atención en la literatura como la violencia en parejas adultas, sin embargo, la violencia durante la relación de noviazgo puede ser un pronóstico de violencia doméstica. Dicha violencia inicial se refiere a la serie de actos que lastiman a otra persona, en el contexto de una relación de atracción y citas (Close, 2005), o bien, a todo ataque intencional, omisión, actitud o expresión que genere daño emocional, físico o sexual en una relación de noviazgo. Aun cuando no se determina según la edad, hace referencia a parejas de novios adolescentes y adultos jóvenes que no conviven en una relación marital (Rubio-Garay, López-González, Saúl, & Sánchez-Elvira-Paniagua, 2012). A nivel internacional, los estudios sobre la violencia en relaciones amorosas de jóvenes

universitarios indican que este fenómeno afecta a parte importante de esta población (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2011), como lo refiere un estudio realizado en Sudáfrica, donde 42 % de las mujeres y 38 % de los hombres refirieron haber sido víctimas de violencia física en el noviazgo (OMS, 2012).

En lo que respecta a la situación en México, según la Secretaría de Seguridad Pública (SSP, 2012), tres de cada diez jóvenes de entre 15-29 años indicaron haber sufrido violencia durante el noviazgo. El 41.9 % declaró que había tenido al menos un episodio de violencia como insultos, burlas y críticas en su entonces actual noviazgo; el 27.3 % fue víctima de agresiones físicas como empujones, patadas y bofetadas por parte de su novio(a); el 23.8 % experimentó amenazas; y 20.7 % fue obligado(a) a tener relaciones sexuales o a realizar actividades que no le gustaban en la intimidad (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI], 2013).

Respecto a la violencia contra las mujeres, los índices son alarmantes, pues de acuerdo con la Encuesta Nacional de las Dinámicas de las Relaciones en los Hogares (INEGI, 2011), 43.2 % de las mujeres mayores de 15 años en el país ha sido víctima de esta situación. Por lo que respecta al estado de Hidalgo, dieciseisavo lugar en la lista de estados donde las mujeres reportan más episodios de violencia, 59 de cada 100 mujeres manifestaron haber padecido algún incidente de violencia de tipo emocional, expresada a través de amenazas, menosprecios y prohibiciones; dicho tipo de violencia prevalece en el estado (INEGI, 2010, 2011).

Se ha encontrado que la violencia en el noviazgo se relaciona con diferentes variables como la baja autoestima en el agresor(a), conductas celotípicas, carencia de empatía (Adams & Cervantes, 2012; Olvera, Arias, & Amador, 2012), uso excesivo de alcohol y experiencias de violencia durante la infancia que conllevan a la aceptación y tolerancia de actos violentos (Dejonghe, Bogart, Levendosky, Von Eye, & Davidson, 2005; OMS, 2012; Pérez, 2012). Así también, dentro de las variables que se han asociado a la aparición de este tipo de violencia se encuentra la dependencia emocional (Oropeza, 2011), referida a una demanda persistente de necesidades afectivas que un individuo pretende cubrir de manera desadaptada con otras personas; se caracteriza por creencias sobrevaloradas sobre la amistad, intimidad e interdependencia (Castello, 2011).

Anteriormente, se consideraban personas dependientes a aquellas que se mostraban sumisas, necesitadas de afecto; empero, hoy por hoy algunos autores (Castello, 2011; Mansukhani, 2013; Tiscareño & Velázquez, 2011), han descrito diversos tipos de dependencia emocional en las relaciones interpersonales:

1. Dependencia emocional de tipo convencional (pasiva o sumisa). Se refiere a las personas subordinadas y sumisas, que hacen lo que el otro dice; capaces de aceptar humillaciones, le atribuyen características idealizadas, pues son cualidades que le hacen falta como el amor y la confianza en sí misma.
2. Dependencia con vinculación oscilatoria. Hace referencia a las personas que

presentan características de dependencia sólo por un periodo de tiempo; la persona evita tener pareja después de pasar por la época de la dependencia hasta que resurge la necesidad de tener afecto.

3. Dependencia emocional dominante. Describe a personas que implantan temor en la pareja para que no las abandone. Se domina a la pareja mediante menosprecio, explotación e imposición. Tienen el poder en la relación, satisfacen así su necesidad afectiva.

La dependencia emocional de tipo pasivo o sumiso es más frecuente en las mujeres y está caracterizada por la ansiedad (Mansukhani, 2013). La persona siente temor de ser abandonada o rechazada y adopta un papel sumiso en las relaciones interpersonales con el fin de evitar el rechazo y/o abandono, por tanto, es proclive a estar en relaciones abusivas, ante su dificultad para terminar una.

La dependencia emocional pasiva se caracteriza por excesivas demandas afectivas y estrechas, baja valoración de sí mismo, idealización de la pareja, necesidad imperiosa del otro, establecimiento de relaciones desequilibradas, abandono o modificación de planes propios para satisfacer a los otros, miedo excesivo a la soledad y al desamparo, deseos de protección, desconfianza, comportamientos de sumisión, pensamientos obsesivos en torno a la pareja, celos, búsqueda de seguridad, exclusividad sexual y afectiva, además de creencia en los mitos o estándares románticos de la sociedad (Méndez, Favila, Valencia, & Díaz-Loving, 2012; Tiscareño & Velázquez, 2011).

Arellano (2010) menciona que las personas con altos niveles de dependencia emocional pasiva tienen dificultad para expresar ciertos tipos de sentimientos (dolor, amor, rabia, miedo, etc.); no se dejan conocer fácilmente, sólo con aquellos que se consideran seguros; sienten la necesidad de complacer; comprometen sus propios valores e integridad; por ello, no saben decir “no”, y si lo hacen se sienten culpables. A menudo personas con rasgos de dependencia tienen relaciones sexuales cuando en realidad no querían, piensan que hacer cosas para sí mismos es egoísta y anteponen necesidades de los demás a las propias, hacen lo que su pareja o amigos quieren que hagan en vez de lo que ellas quieren y no expresan sus verdaderos sentimientos porque les preocupa la reacción de los demás.

Respecto a sus relaciones, creen en el amor a primera vista, la gente que es agradable con ellos les resulta aburrida, piensan que sus problemas se resolverán si consiguen que sus parejas cambien, se sienten incompletos sin pareja, creen que los demás pueden hacerles felices, se sienten responsables de los sentimientos de otros. Asimismo, perciben la soledad con pánico, enojo y desesperación, tienen una necesidad de acercamiento constante hacia la pareja, hacen llamadas y mandan mensajes continuamente, existe el deseo de hacer con la otra persona cualquier actividad. Se presenta, por un lado, la necesidad emocional, y por otro, se sufre la ansiedad ante la idea de una posible pérdida del otro. Existe una paradoja: desean pero temen la cercanía, ya que realmente desean amar y ser amados, aunque su parte dependiente le teme demasiado al acercamiento por el dolor

y rechazo que puede causar, además, carecen de habilidades sociales (Arellano, 2010; Echeverría, 2008).

La dependencia emocional pasiva se ha relacionado con la aparición de daños físicos y emocionales, ya que estas personas creen que amar es ofrecerlo todo, por tanto, justifican las conductas de la pareja de manera idealizada y suelen tener celos irreales ante la ansiedad de perderle. Su autoestima disminuye y se aferran a la relación, sin ser capaces de terminarla (Massa, Pat, Keb, Canto, & Chan, 2011). Según Méndez et al. (2012), la dependencia emocional pasiva engloba dos factores principales:

1. Ansiedad por separación. Engloba las expresiones de miedo, preocupación, ansiedad o angustia excesivas que se producen ante la posibilidad de disolver la relación, debido a distanciamientos temporales que activan pensamientos de abandono y de soledad.
2. Expresiones límite. Describe expresiones o conductas que anteceden o que son impulsos de autoagresión, que son vistas como estrategias de aferramiento para evitar la pérdida.

El estudio de la dependencia emocional se ha abordado desde diferentes perspectivas teóricas. Según el psicoanálisis, las experiencias tempranas juegan un papel importante en la constitución del individuo. Freud (1905) asevera que existen etapas psicosexuales, una de ellas es la etapa oral, cuando el niño busca el placer por la boca, su satisfacción puede estar restringida por quienes lo cuidan; la independencia del niño debe funcionar conforme a ciertos límites. Las

personas que tienen una fijación en esta etapa presentan trastornos en el recibir y el tomar; mientras el recibir fallido puede tomar la forma de dependencia pasiva, el tomar fallido puede resultar en envidia y avaricia.

En base en lo anterior, Balint (1968) hablaba de la falla básica: se experimenta cuando alguien ha defraudado a la persona, por un cuidado deficiente, ansioso, rígido, fuera de tiempo, sobre estimulado o simplemente incomprendido e indiferente. Esta falla es la precursora de las relaciones objetales posteriores y de la aparición de dos tipos de carácter: ocnofilia y filobatismo. El primero se refiere a la tendencia a sentir inseguridad, a mantener una unión muy estrecha con los objetos, por lo cual se contempla la separación como la peor amenaza. El segundo se refiere a una tendencia a separarse de los objetos, a vivir la cercanía como un peligro de ser atrapado, desarrollar formas de manipular a los objetos sin involucrarse profundamente (Cueli, Reidl, Martí, Lartigue, & Michaca, 2009). Como se puede observar, la ocnofilia es un rasgo que los dependientes emocionales presentan, ya que temen la disolución de la relación de pareja.

Por otro lado, Kohut (1959) menciona que para la adquisición de la autonomía era necesaria la intervención real de los padres o personas significativas (objetos del *self*), mediante la empatía con el fin de concentrarse acerca de sus necesidades y sus deseos de elogios: éstos alimentan su narcicismo y su omnipotencia, dado que se idealiza al objeto, que le debe servir de modelo a seguir. Tal función idealizadora se cumple y se incorpora mediante la internalización. Cuando no existe

dicha función, se produce baja autoestima, deseos de agradar, vulnerabilidad ante las críticas, anhelos profundos de interés y afecto por parte de los demás, como en el caso de las personas dependientes emocionalmente.

Desde los modelos derivados del aprendizaje social, la dependencia emocional se entiende como un patrón conformado por aspectos cognitivos, emocionales y conductuales que presenta un individuo, enfocados hacia otra persona como fuente de satisfacción y seguridad personal. Esto trae consigo creencias erróneas acerca del amor y de la vida en pareja: conllevan pensamientos irracionales, no se puede concebir la vida si no es dentro de una relación, aunque ésta no sea muy satisfactoria. Existe una carencia afectiva temprana y una focalización excesiva en fuentes externas de la autoestima (Méndez et al., 2012).

Las carencias afectivas hacen referencia a las personas con dependencia emocional que han sufrido una grave carencia de afecto desde el principio de su vida, sin personas que las hayan querido o estado pendientes de ellas, presentan abuso físico o psicológico, por lo tanto, una persona significativa caracterizada por ser fría u hostil le resultará más familiar. Sus esquemas personales se forjan con base en creencias negativas sobre sí mismas, consideran que los demás son superiores a ellas y que, por lo tanto, necesitan ayuda y afecto de los demás (Lemos, Jaller, González, Díaz, & De la Ossa, 2012; Tiscareño & Velázquez, 2011).

El mantenimiento de la vinculación y focalización excesiva en fuentes externas de autoestima, se refiere a que el dependiente

emocional se centra demasiado en los demás, se desatiende a sí mismo y despliega estrategias de sumisión y entrega para ser aceptado por los demás. Este vínculo es más difícil de experimentar en las mujeres, ya que ellas tienen una mayor disposición empática y compasiva durante el contacto social que los varones, misma que condiciona la aparición de la dependencia emocional (Jaller & Lemos, 2009; Tiscareño & Velázquez, 2011).

Desde una perspectiva etnopsicológica, en el caso de México, domina una cultura colectivista que lleva a las personas a buscar ser empáticas con los demás, de tal manera que se enfocan en las necesidades de los otros hasta llegar a ser interdependientes; es decir, estar pendiente del otro para socializar, en algunos casos, estimula el desarrollo de la dependencia emocional. Por esto, según los factores socioculturales, las mujeres tienden a amar de una forma más entregada que los hombres, e incluso, existen estereotipos que les inculcan la idea de no poderse valer por ellas mismas, su vida depende de los hombres (Rivera & Díaz-Loving 2002).

Con respecto a la asociación entre la dependencia emocional y la violencia en el noviazgo, un estudio realizado en México por Oropeza (2011) encontró que, en el caso de las mujeres, el temor a la separación, y, en los hombres, la necesidad de afecto, están relacionados con la violencia psicológica y sexual. Ambos grupos consideran que la pareja es la única que les brinda apoyo y prefieren dejar de realizar sus actividades diarias por estar con ella; además, explica que ambos sexos pueden mostrarse como per-

sonas sumisas al utilizar la súplica, la influencia social y el autodesprecio, susceptibles a la violencia que ejerce su pareja.

A partir de tales antecedentes, el objetivo del presente estudio fue determinar la relación existente entre los factores de la dependencia emocional pasiva y la violencia en el noviazgo en estudiantes universitarios de forma general y por sexo. La hipótesis alterna nos indica que se encontrarán correlaciones positivas, estadísticas significativas entre las dimensiones de violencia en el noviazgo y dependencia emocional pasiva en lo estudiantes universitarios de la UAEH. Con respecto al sexo, en el caso de las mujeres se espera que a mayor presencia de ansiedad por separación y expresiones límite, mayor será el riesgo de recibir violencia de tipo verbal, así como chantaje, celos, humillación y control en las relaciones de noviazgo.

Método

Tipo de diseño y estudio

Se llevó a cabo un diseño no experimental, transversal, correlacional.

Participantes

Participaron 317 estudiantes de la UAEH, 165 (52.1 %) eran mujeres y 152 (47.9 %) hombres, fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico. De la muestra total, 108 (34.1 %) pertenecían a la licenciatura en Administración, 89 (28.1 %) de Derecho y 120 (37.9 %) de Medicina. Con respecto a la distribución por relación de pareja, 162 (51.1 %) eran novios, 19 (6.0 %) tenían “amigovios(as)”, 15 (4.7 %) mantenían una relación *free*, y 10

(3.2 %) estaban en otro tipo de relación que no especificaron. Todos los casos se incluyeron en los análisis.

Instrumentos

Violencia en el noviazgo: Se utilizó el Cuestionario de Violencia en el Noviazgo construido y validado por García y Guzmán (2014). El cuestionario está compuesto por 52 reactivos que se distribuyen en siete factores de la violencia en el noviazgo: 1) Violencia Verbal, 2) Chantaje, 3) Control, 4) Violencia Social, 5) Exigencias, 6) Celos y Conflicto y 7) Humillación, con exclusión de la violencia física. En una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta. Cuenta con un Alfa de Cronbach, $\alpha = 0.978$.

El factor Violencia Verbal incluye reactivos como: “Me amenaza con irse con otra (o)”, “Me compara con parejas pasadas”, “Me ha dicho que soy feo (a) o poco atractivo (a)”, “Me ha dicho que estoy gorda (o)”.

El factor Chantaje incluye los reactivos: “Es posesivo”, “Cambia de humor de manera brusca”, “Provoca cambios en mi forma de vestir”, “Explota por cualquier cosa”, “Llora para hacerme sentir mal”.

En el factor Celos y Conflicto están: “Lee mis correos electrónicos para enterarse de mi vida”, “Me cela todo el tiempo”, “Se enoja si me ve platicando con amigos del sexo opuesto”, “Quiere ir conmigo a todas partes”.

El factor Control incluye los reactivos: “Constantemente me manda mensajes al celular para saber dónde estoy”, “Controla las llamadas de mi celular”, “Controla mis actividades”, “Me amenaza con abandonarme”.

En el factor Violencia Social están los reactivos: “Me quita mi celular para leer los mensajes que me envían otras personas”, “Me prohíbe vestir como me gusta”, “Me insulta”, “Me impide tener muchos amigos”, “Me impide tener amigos del sexo opuesto”, “Me exige que le ponga crédito a su celular para que me llame”.

En el factor Exigencias se incluyen los reactivos: “Me exige que le dé la prueba de amor”, “Me exige que pague todos nuestros gastos como pareja”, “Me exige que le compre cosas costosas”.

En el factor Humillación están: “Me humilla frente a otros”, “No confía en mí”, “Piensa que lo(a) estoy engañando”, “Me reclama que pudiera serle infiel”.

Dependencia emocional pasiva: Se evaluó mediante el Cuestionario de Dependencia Emocional Pasiva adaptado en México por Méndez, et al. (2012), originalmente construido y validado por Lemos y Londoño (2006). La versión adaptada está conformada por diez reactivos, agrupados en dos factores: 1) Ansiedad de Separación y 2) Expresiones Límite. Tiene una confiabilidad Alfa de Cronbach (α) = 0.90.

Dentro del factor Ansiedad por Separación se incluyen los reactivos: “Cuando discuto con mi pareja me preocupa que deje de quererme”, “Si tengo planes y mi pareja aparece los cambio por estar con ella”, “No tolero la soledad”.

El factor Expresiones Límite está compuesto por los reactivos: “Me divierto sólo cuando estoy con mi pareja”, “Me he hecho daño físicamente con la intención de que mi pareja no me abandone o que regrese a mi lado”.

Procedimiento

Después de haber obtenido permiso de las autoridades correspondientes e invitado a los participantes, se acudió a diferentes grupos, desde primero hasta noveno semestre y se les explicó el objetivo de la investigación. El proceso se inició cuando se entregó una ficha de datos, después se repartieron los cuestionarios y se leyeron las instrucciones de cada instrumento. Además, se solicitó llenar todos los ítems de las diferentes escalas.

Análisis de datos

Para realizar los análisis estadísticos y obtener la tablas correspondientes se empleó el programa SPSS 17.0. Se verificaron los datos y se eliminaron aquellos casos donde se carecía de información en el instrumento. Se empleó la prueba estadística de correlación producto-momento de Pearson para el análisis de las variables.

Resultados

El objetivo general del presente estudio fue determinar la relación existente entre las dimensiones de dependencia emocional pasiva y violencia en el noviazgo en estudiantes universitarios. En la tabla 1 se describen los resultados de medias y desviaciones estándar de dichas variables.

En la tabla 2 se muestran los resultados del análisis de correlación de Pearson para conocer las relaciones entre los factores del Cuestionario de violencia en el noviazgo y el Cuestionario de Dependencia Emocional Pasiva.

Tabla 1

Medidas de tendencia central y dispersión de las variables dependencia emocional pasiva y violencia en el noviazgo

| Variable | Rango teórico | Media \bar{X} | Desviación estándar |
|--------------------------|---------------|-----------------|---------------------|
| Dependencia emocional | | | |
| Ansiedad por separación | 7-28 | 13.52 | 4.01 |
| Expresiones límite | 3-12 | 4.46 | 1.44 |
| Violencia en el noviazgo | | | |
| Verbal | 8-40 | 10.04 | 2.84 |
| Chantaje | 5-25 | 8.06 | 3.52 |
| Celos y conflictos | 8-40 | 13.93 | 5.99 |
| Control | 7-35 | 11.36 | 3.97 |
| Social | 6-30 | 7.74 | 2.76 |
| Exigencias | 3-15 | 3.41 | 1.16 |
| Humillación | 5-25 | 7.00 | 2.82 |

Tabla 2

Relación entre las dimensiones de dependencia emocional pasiva y violencia en el noviazgo

| Violencia en el noviazgo | Dependencia emocional | |
|--------------------------|-------------------------|--------------------|
| | Ansiedad por separación | Expresiones límite |
| Verbal | .262** | .112* |
| Chantaje | .171** | .179** |
| Celos y conflicto | .210** | .121* |
| Control | .165** | .113* |
| Social | .104 | .064 |
| Exigencias | .106 | .065 |
| Humillación | .192** | .065 |

* $p = < .05$ ** $p = < .01$

Se encontró una relación positiva, estadísticamente significativa, entre la ansiedad por separación y las dimensiones de violencia: verbal ($r = .262$), chantaje ($r = .171$), celos y conflicto ($r = .210$), control ($r = .165$), humillación ($r = .192$). Esto indica que a mayor ansiedad por separación, mayor será la violencia recibida en lo que se refiere a chantaje, celos y conflicto, violencia verbal, control y humillación.

De igual manera se encontraron relaciones positivas, estadísticamente significativas, entre dependencia emocional en su factor de expresiones límite y las dimensiones de violencia:

verbal ($r = .112$), chantaje ($r = .179$), celos y conflicto ($r = .121$) y control ($r = .113$). Lo anterior indica que a mayor índice de expresiones límite o conductas de impulsos de autoagresión para aferrarse a la pareja, mayor será la violencia verbal, el chantaje, los celos y conflicto, además del control.

En la tabla 3 se exponen los resultados del análisis de correlación de Pearson para conocer las relaciones entre los factores del Cuestionario de Violencia en el Noviazgo y el Cuestionario de Dependencia Emocional Pasiva por sexo.

Tabla 3

Relación entre las dimensiones de dependencia emocional pasiva y violencia en el noviazgo por sexo (H = hombres, M = mujeres)

| Violencia en el noviazgo | Dependencia emocional | | | |
|--------------------------|-------------------------|--------|--------------------|-------|
| | Ansiedad por separación | | Expresiones límite | |
| | H | M | H | M |
| Verbal | .153 | .375** | -.027 | .196* |
| Chantaje | .101 | .281** | .165* | .096 |
| Celos y conflicto | .146 | .275** | .094 | .104 |
| Control | .153 | .195* | .122 | .046 |
| Social | .021 | .168* | .043 | .058 |
| Exigencias | .121 | .191* | .006 | .048 |
| Humillación | .146 | .236** | .006 | .080 |

* $p < .05$ ** $p < .01$

En el caso de las mujeres, se encontraron relaciones positivas, estadísticamente significativas, entre la dimensión ansiedad por separación y todos los factores de violencia en el noviazgo,

es decir, a mayor ansiedad por separación mayor violencia verbal, social, chantaje, celos y conflicto, control, exigencias y humillación. En lo que se refiere a la dimensión expresiones límite

se encontró una relación estadísticamente significativa con la violencia verbal ($r = .196$). En el caso de los hombres, se encontró una relación estadísticamente significativa en la dimensión expresiones límite y el chantaje ($r = .165$).

Discusión

El propósito de la presente investigación fue determinar la relación entre las dimensiones de dependencia emocional pasiva y de violencia en el noviazgo en estudiantes de las licenciaturas en Administración, Derecho y Medicina de la UAEH.

Se determinó la relación entre los factores de la violencia en el noviazgo y la dependencia emocional pasiva, pues los resultados mostraron relaciones positivas, estadísticamente significativas: cuando las personas presentan ansiedad de separación y expresiones límite, también reciben violencia verbal, chantaje, control, celos y conflicto. Según la literatura del tema, una persona que es dependiente de forma emocional utiliza diversos recursos positivos o negativos para lograr que la pareja se quede al lado de ella, y así siga satisfaciendo sus necesidades afectivas (Fuentes, 2011).

Estos resultados son consistentes con la investigación de Oropeza (2011) en estudiantes universitarios, donde encontró que las personas preocupadas por la idea de ser abandonadas por su pareja y capaces de arriesgar su vida, reciben amenazas, agresiones y ofensas, control de sus llamadas y actividades, para asegurarse de conservar el amor de la pareja. Esto coincide, ya que

cuando una persona depende emocionalmente justifica las conductas de la pareja de manera idealizada y suele tener celos irrealistas ante la ansiedad de perderle; por tanto, es proclive a recibir violencia; piensa y cree que la pareja es única y exclusivamente de su pertenencia. Es incapaz de terminar una relación violenta, debido a la importancia excesiva que adquiere antes de sentir amor (Massa, et al., 2011).

Desde la perspectiva etnopsicológica, estos resultados podrían deberse a que en México, como cultura que fomenta la dependencia a través de la abnegación y flexibilidad, es más importante para los mexicanos la satisfacción de las necesidades de los otros antes que las propias, al preferir la automodificación: “primero tú, luego yo”, se posibilita así el desarrollo de la dependencia emocional, en la medida en que la (el) novia(o) cubra las necesidades del otro (Rivera & Díaz-Loving, 2002). Las personas con dependencia emocional sienten responsabilidad por los sentimientos de los demás: perciben la soledad con pánico, enojo y desesperación; tienen una necesidad constante de cercanía, por consiguiente, realizan actividades para complacer al otro con el fin de evitar el abandono (Arellano, 2010).

Los resultados de la presente investigación coinciden con la literatura respecto al temor que las personas dependientes tienen a la separación, al tomar un rol pasivo y otorgar a un tercero una posición dominante sobre ellos, mostrándose complacientes y afectuosos; la intención de este comportamiento es que nadie los abandone (Sarason & Sarason, 2006), se antepone así los

planes personales de la persona amada e incluso se presentan conductas límites o autodestructivas ante la posibilidad inminente de la ruptura (Lemos & Londoño, 2006).

También se realizaron las correlaciones entre la dependencia emocional pasiva y la violencia en el noviazgo por sexo. En el caso de las mujeres de esta muestra, el factor ansiedad de separación está relacionado con las formas de violencia verbal, chantaje, control, exigencias, violencia social, humillación, celos y conflicto, mientras que el factor expresiones límite sólo se asoció a la violencia verbal. Según los resultados, esto pueden deberse a estereotipos de género, donde a las mujeres se les enseña a ser sumisas, menos competentes, más cálidas y emocionales que los hombres; por tal razón, censuran conductas consideradas “no propias de su género” en presencia de los hombres y en los lugares públicos. Cuando se trata de dar prioridad a situaciones personales, prefieren atender las necesidades del novio, por el temor a la pérdida o el riesgo de ser rechazada; se vuelven vulnerables a la violencia e, inclusive, la minimizan (Frieze, Parsons, Johnson, Ruble, & Zellman, 1978).

Mejía (2010) menciona que las expectativas estereotipadas de género: la sumisión, baja asertividad, inseguridad, pasividad, diálogo, sensibilidad e intuición sitúan a la mujer en un grado de dependencia emocional pasiva frente al varón, y la convierten en víctima potencial de maltrato.

En el caso de los hombres, se encontró la relación entre el factor expresiones límite y

el chantaje, esto puede deberse a que socialmente como hombres se les enseña que deben ser independientes, autosuficientes, sustentos económicos y trabajadores, de tal manera que si muestran su lado vulnerable hacia ellas, podrían ser rechazados por las mujeres (González & Fernández de Juan, 2010). En este caso, deben ser capaces de realizar cualquier cosa para que su pareja no los abandone, permiten los cambios de humor y el llanto como forma de chantaje ante la posibilidad de disolver la relación (Montero, 2009; Chávez, 2013).

Como conclusión se aceptan las hipótesis alternas y basándonos en los resultados obtenidos en la presente investigación, el miedo a la pérdida contamina el vínculo afectivo en el noviazgo y lo vuelve sumamente vulnerable y patológico. Esta dependencia no sólo se explica a nivel de vínculos, sino que las representaciones sociales, como las creencias erróneas acerca del amor y de la vida en pareja, influyen para que se produzcan pensamientos irracionales: la persona no puede concebir la vida si no es dentro de una relación, aunque ésta no sea muy satisfactoria, a partir de premisas como la abnegación, la seguridad familiar, la preservación de la imagen pública, la no asertividad (Díaz-Loving, marzo, 2006; Cienfuegos & Díaz-Loving, 2010). En dicho contexto, una persona fría u hostil le resulta más familiar, ya que esquemas personales se forjan en creencias negativas sobre sí misma (Méndez et al., 2012; Tiscareño & Velázquez, 2011).

Sugerencias y limitaciones

Como sugerencias para futuras investigaciones se propone incluir una muestra más amplia y llevar a cabo un muestreo probabilístico. También se sugiere incluir otras medidas para la medición de la violencia en el noviazgo que involucren las áreas física, sexual y económica. En futuras investigaciones se sugiere realizar correlaciones por carrera y análisis de diferencias por sexo para ampliar el conocimiento del tema.

Referencias

- Adams, J., & Cervantes, R. (2012). Violencia pasiva en mujeres universitarias. Un estudio exploratorio de las causas del deterioro de la autoestima. *Psicología y Salud, 22*(1) 133-139.
- Amaro, A. (2011). *Violencia en las relaciones de noviazgo: Un contraste entre la zona rural y urbana en hombres y mujeres* (Tesis de licenciatura inédita). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Arellano, T. (2010). *Dependencia emocional en la pareja: Propuesta de un instrumento para su medición* (Tesis de licenciatura inédita). Universidad Salesiana, México.
- Balint, M. (1968). *The basic fault: Therapeutic aspects of regression*. London: Tavistock Publications.
- Castello, J. (2011). *La superación de la dependencia emocional*. España: Ediciones Corona Borealis.
- Chávez, P. (2013). *Violencia en el noviazgo hacia el varón*. (Tesis de licenciatura inédita). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Cienfuegos, Y., & Díaz-Loving, R. (2010). Violencia en la relación de pareja. En R. Díaz-Loving & S. Rivera-Aragón (Eds), *Antología psicosocial de la pareja, clásicos y contemporáneos* (pp. 647-687). México: MA Porrúa.
- Close, S. M. (2005). Dating violence prevention in middle school and high school youth. *Journal of Child and Adolescents Psychiatric Nursing, 18*(1), 2-9.
- Corral, S. (2009). Estudio de la violencia en el noviazgo en jóvenes universitarios: Cronicidad, severidad y mutualidad de las conductas violentas. *Psicopatología Clínica Legal y Forense, 9*, 29-48.
- Cueli, J., Reidl, L., Martí, C., Lartigue, T., & Michaca, P. (2009). *Teorías de la Personalidad*. México: Trillas.
- Dejonghe, E. S., Bogart, G. A., Levendosky, A. A., Von Eye, A., & Davidson, W. S. (2005). Infant Exposure to Domestic Violence Predicts Heightened Sensitivity to Adult Verbal Conflict. *Infant Mental Health Journal, 26*(3), 268-281.
- Díaz-Loving, R. (marzo, 2006). *Psicología del mexicano y su impacto en la violencia intrafamiliar*. Conferencia invitada. Foro Las víctimas del delito y su abordaje en las ciencias sociales y del comportamiento, Comisión Nacional de los Derechos Humanos, México.

- Echeverría, N. (2008). *Falta de apego, dependencia emocional en un grupo de apoyo a mujeres que viven una relación destructiva* (Tesis de licenciatura inédita). Universidad Insurgentes, México.
- Freud, S. (1905). *On dreams*. London: Hogarth Press.
- Frieze, I. H., Parsons, J. E., Johnson, P. B., Ruble, D. N., & Zellman, G. L. (1978). *Women and Sex Roles. A social Psychology Perspective*. USA: Norton and Company.
- Fuentes, P. (2011). *El impacto de la identidad de género, la autoestima y el apego en una relación de codependencia afectiva en el noviazgo*. (Tesis de licenciatura inédita). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- García, M., & Guzmán, R. (2014). *Validación de una escala de violencia en el noviazgo* (Documento inédito). Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Pachuca, Hgo.
- González, H., & Fernández de Juan, T. (2010). Género y maltrato: Violencia de pareja en los jóvenes de Baja California. *Revista Estudios Fronterizos*, 11(22), 97-128.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI]. (2010). *Estadísticas a propósito del día internacional de la eliminación de la violencia contra la mujer. Datos de Hidalgo*. Pachuca, México: Autor.
- INEGI. (2011). *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares*. México: Autor.
- INEGI. (2013). *Estadísticas a propósito del día internacional de la juventud: Datos nacionales*. México: Autor.
- Jaller, C., & Lemos, M. (2009). Esquemas desadaptativos tempranos en estudiantes universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*, 12(2), 77-83.
- Kohut, H. (1959). Introspection, empathy, and psychoanalysis: An examination of the relationship between mode of observation and theory. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 7, 459-483.
- Lemos, M., Jaller, C., González, A., Díaz, T., & De la Ossa, D. (2012). Perfil cognitivo de la dependencia emocional en estudiantes universitarios en Medellín, Colombia. *Universitas Psychologica*, 11(2), 395-404.
- Lemos, M., & Londoño, N. (2006). Construcción y validación del cuestionario de dependencia emocional en población colombiana. *Acta colombiana de psicología*, 9(2), 127-140.
- Mansukhani, A. (2013). Dependencias interpersonales: Las vinculaciones patológicas. Conceptualización, diagnóstico y tratamiento. En A. García-Rojas & F. Cabello-Santamaría (Eds), *Actualizaciones en sexología clínica y educativa* (pp. 197-214). Huelva: Universidad de Huelva.
- Massa, E., Pat, M., Keb, A., Canto, V., & Chan, N. (2011). La definición de amor y dependencia emocional en adolescentes de Mérida, Yucatán. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(3), 176-193.

- Méndez, Z., Favila, M., Valencia, A., & Díaz-Loving, R. (2012). Adaptación y propiedades psicométricas del cuestionario de dependencia emocional pasiva en una muestra mexicana. *Nueva Época*, 9(19), 113-128.
- Mejía, R. (2010). *Una vivencia para prevenir la violencia en el noviazgo: Taller de sensibilización para ser aplicado por facilitadores* (Tesis maestría inédita). Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Montero, M. (2009). *Taller: Luchando contra la dependencia emocional en las parejas. Una propuesta* (Tesis de licenciatura inédita). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Olvera, A., Arias, J., & Amador, R. (2012). Tipos de violencia en el noviazgo: Estudiantes universitarias de la UAEM, Zumpango. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 15(1), 150-170.
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2011). *Prevención de la violencia sexual y violencia infligida por la pareja contra las mujeres: Qué hacer y cómo obtener evidencias*. Washington: Organización Panamericana de la Salud.
- OMS. (2012). *Centro de prensa*. Recuperado de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs239/es/>
- Oropeza, R. (2011). *Dependencia emocional, violencia y satisfacción marital en la relación de pareja* (Tesis de licenciatura inédita). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Pérez, R. (2012). *Factores psicológicos que desencadenan la violencia hacia la mujer durante el noviazgo* (Tesina de licenciatura inédita). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Ramírez-Rivera, C. A., & Núñez-Luna, D. A. (2010). Violencia en la relación de noviazgo en jóvenes universitarios: Un estudio exploratorio. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 15(2), 273-283.
- Rivera, S., & Díaz-Loving, R. (2002). *La cultura del poder en la pareja*. México: UNAM.
- Rojas-Solís, L. (2013). Violencia en el noviazgo y sociedad mexicana posmoderna: Algunos apuntes sobre la figura del agresor y las agresiones bidireccionales. *Uaricha*, 10(22), 1-19.
- Rubio-Garay, F., López-González, A., Saúl, L., & Sánchez-Elvira-Paniagua, A. (2012). Direccionalidad y expresión de la violencia en las relaciones de noviazgo de los jóvenes. *Acción Psicológica*, 9(1), 61-70.
- Sarason, I., & Sarason, B. (2006). *Psicopatología. Psicología anormal: El problema de la conducta inadaptada*. México: Pearson Educación.
- Secretaría de Seguridad Pública [SSP]. (2012). *Prevención de la Violencia en el Noviazgo*. México: Autor.
- Tiscareño, G., & Velázquez, R. (2011). *Dependencia emocional y satisfacción en el noviazgo* (Tesis de licenciatura inédita). Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Efigies para encarar la violencia entre hermanos: Una visión psicoanalítica

Effigies to address violence among siblings: A psychoanalytic vision

Ruth Vallejo Castro
María Guadalupe Tapia Fernández
Universidad Michoacana de San
Nicolás de Hidalgo

Resumen

Este artículo parte de la tesis propuesta por Freud en torno al complejo de Edipo, el cual se reedita a partir del nacimiento de los hermanos hasta convertirse en un complejo familiar, que proporciona así un atisbo de lo que al complejo fraterno se refiere. La presente investigación, de carácter documental, muestra cómo surge la rivalidad fraterna y aporta algunos modos de resolución. Para lograr tal fin, se rastrearon desde la literatura cuatro narraciones que se analizaron bajo una mirada analítica: el mito de Edipo en Colono; los relatos bíblicos de Caín y Abel; Jacob y Esaú; y José y sus hermanos. Además, se formularon tres efigies o modelos de rivalidad fraterna, mismos que facilitan la mejor comprensión sobre el tema. El primer modelo llamado Rivalidad Consumada, se refiere a la escena donde se da muerte a uno o ambos contendientes. El segundo modelo llamado Rivalidad Tolerada es aquel en el cual los hermanos sobreviven, pero de una forma desnivelada o desigual. El tercer modelo, llamado Rivalidad Declinada, define la fratría en la que después de varios encuentros y desafíos se establece la reconciliación. En cada efigie se abordan los conflictos surgidos entre los hermanos, y sus modos de resolución, para finalmente establecer que el segundo y tercer modelo posibilitan el tránsito de la rivalidad fraterna a la fraternalización.

Palabras clave: complejo, rivalidad, efigies, fraterna, resolución.

Nota del autor

Ruth Vallejo Castro, Facultad de Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH); María Guadalupe Tapia Fernández, Facultad de Psicología, UMSNH.

La correspondencia en relación con este artículo debe dirigirse a Ruth Vallejo Castro, Facultad de Psicología, UMSNH, calle Francisco Villa número 450, colonia Dr. Miguel Silva, C. P. 58110, Morelia, Michoacán, México.

Dirección electrónica: ruthvc4@hotmail.com

Abstract

The investigation stems from reading the text *Introductory Lectures on Psychoanalysis*, with the idea expressed by Freud that the Oedipus complex is expanded to a family complex with the arrival of siblings, thus providing a glimpse into the fraternal complex. Therefore, the core objective of this desk research is to show how fraternal rivalry emerges, glimpsing some ways to solve it. To achieve this goal, four stories are tracked from literature: the myth of Oedipus at Colonus, the biblical accounts of Cain and Abel, Jacob and Esau, and Joseph and his brothers; these stories are analyzed with a psychoanalytic perspective, resulting in three effigies –or models– of fraternal rivalry that promote a wider understanding on the subject. The first model, named Consummated Rivalry, is the one concerning the scene where one or both contenders are killed; the second model, called Tolerated Rivalry, is that in which the siblings survive, but in uneven or unequal basis; and the third model, titled Declined Rivalry, defines that which manages to restore the brotherhood after several encounters and defiances. Each effigy deals with the conflicts arisen between siblings, as well as their solving ways, to finally establish that the second and third models are the ones that enable the transition from fraternal rivalry to brotherhood.

Keywords: complex, rivalry, effigies, fraternal, solving.

El rompimiento del tejido social cada vez es más penetrante, a la vez, la problemática familiar está amenazada al interior por su propia estructura; las dificultades económicas, políticas y sociales posibilitan que entre los miembros de la familia los lazos de unión y alianzas se debiliten, por lo tanto, el sostenimiento familiar se desmorona. Tal contexto lleva a preguntarnos: ¿qué pasa en la unión fraterna?, ¿cómo surge en el sujeto la rivalidad fraterna, y la forma de establecer el tránsito para tolerarla o declinarla?

Por lo anterior, se busca descubrir las formas de rivalidad fraterna, al establecer la resolución a partir de tres modos de operar, con base en la hermenéutica según el sentido gramatical en el análisis del mito de Edipo en Colono, los relatos bíblicos de Caín y Abel, Jacob y Esaú, José y sus hermanos, desde la interpretación como método propio del psicoanálisis. Se plantea la resolu-

ción del complejo fraterno a través de tres efigies y se reconstruye la forma que tiene el sujeto de encarar la agresividad y dominarla a pesar de todas las vicisitudes; en las dos últimas efigies se establece la reconciliación de los hermanos y en la tercera la declinación de la rivalidad fraterna a través del acto filial.

En lo que respecta a la primera efigie, se visualiza como consecuencia funesta en caso de fallar el establecimiento del lazo fraterno, ya que la reconciliación se produce para evitar el asesinato y el odio fratricida. Los procesos de reconciliación con el hermano ponen sobre la pista un destino fundamental del vínculo fraterno: el lazo social.

Desarrollo: Efigies de la rivalidad fraterna

Al nacimiento de un hermano, el complejo fraterno se instaura y desencadena una serie de sucesos ante la intrusión perpetrada y contra

la omnipotencia del hijo único, la aparición es tomada como una afrenta contra su narcisismo, y deja una herida que necesita ser resarcida; las consecuencias de tal intromisión son la hostilidad o la seducción, la agresión o la reconciliación.

Freud (1900/1990) considera que “el niño es absolutamente egoísta, siente con intensidad sus necesidades y se afana sin miramientos por satisfacerlas, en particular contra sus rivales, los otros niños, y en primer lugar contra sus hermanos” (p. 260), por tanto, para la mejor comprensión del complejo fraterno en relación con su forma de resolución se ilustrará bajo tres efigies de rivalidad fraterna, las cuales son una propuesta desde una propia mirada.

El término efigie se refiere a una imagen, copia o imitación de una persona; viene del latín *effigies* y, así como *ingere* remite a la palabra ficción. El sentido primario de *ingere* es modelar, mientras que el de *effigies* alude propiamente a una reproducción, una imagen modelada o ficticia sacada de un objeto real (Etimología, 2012).

Durante el surgimiento del complejo fraterno, el lugar que se otorga al sujeto en el orden de los nacimientos es el de heredero o usurpador. Lo que expresa Hegel (como se citó en Trías, 2005) sobre la exaltación de la autoconciencia se vincula con lo planteado, dado que ésta inicia al fundirse el sujeto y el objeto en una unidad, una identidad, la unidad desdoblada y la identidad desgarrada, ya que las dos partes son confrontadas. Este mismo término, retomando a

Hobbes (como se citó en Trías, 2005), da cuenta de la unidad desdoblada:

Son, pues, dos partes que se enfrentan, la una con la otra, siendo como son idénticas. Sólo de la lucha a muerte puede determinarse y decidirse cuál de las dos es libre, o cuál de las dos es capaz de independizarse de la otra. (p. 66).

Se lleva a cabo una lucha a muerte por el reconocimiento, misma que exige liberar ese singular combate de un individuo contra otro, donde en plena relación especular se determina quién de los dos es independiente y quién es dependiente.

Las soluciones son varias: la destrucción de ambos contendientes, que impide cualquier prosecución de esta dialéctica del reconocimiento; la destrucción de uno de ellos y el mantenimiento de vida de aquél que sobrevive; o la supervivencia de los dos, pero de forma desnivelada y desigual, ya que uno aparece entonces señalado como amo, y el otro en cambio (el que reconoce al anterior como tal amo y señor). (Hobbes, como se citó en Trías, 2005, p. 69).

Es innegable que el relevo del principio de placer por el principio de realidad puede ser responsabilidad de una pequeña parte de las experiencias del displacer, porque ciertas pulsiones se muestran inconciliables con las restantes y, entonces, son rechazadas por el proceso de represión. Estas se detienen en estadios inferiores del desarrollo psíquico y se

les corta desde el comienzo la posibilidad de alcanzar satisfacción.

Al especular acerca de las pulsiones de vida y de muerte, aparecen en dicha acción procesos tan extraños e inimaginables como que una pulsión sea forzada a salir fuera por otra o que se vuelva del yo al objeto, y cosas parecidas. El propio amor de objeto enseña otra polémica: la que media entre el amor (ternura) y odio (agresión).

Qué mejor forma de abordar la primera efigie, Rivalidad Consumada, que sustentarlo a través de las pulsiones de vida y de muerte, ya que el yo está sometido a la acción eficaz de las pulsiones, lo mismo que el ello. Ambas pulsiones se comportan de tal manera que aspiran a restablecer un equilibrio por el estado perturbador en la génesis de vida, y ésta es la causa de que la pulsión de muerte continúe su pugna.

Esquilo concilia el pasado y el presente de la leyenda de Edipo, el inicio y el final, al concebirla como una serie de sucesos encadenados. En la primera generación, Layo comete una falta imperdonable: desobedecer a Apolo, quien le anunció que solo sin engendrar salvaría a la ciudad, pero Layo hizo oídos sordos y engendró a Edipo, de ahí una estela de infortunios; en la segunda generación, el parricidio y el incesto cometidos por Edipo, constituyen el efecto de esta falta inicial; la tercera generación, Eteocles y Polinice representan el efecto de la maldición paterna de Edipo.

Un reino destrozado: Polinice y Eteocles

Edipo después de haber quedado ciego fue encarcelado por sus hijos. Un día Polinice y

Eteocles le enviaron a su padre los muslos de un animal, que eran los desechos de un sacrificio, Edipo, ante esta humillación y burla los maldijo con la disputa del reinado de Tebas, se daba por hecho el deseo de muerte para ambos. La segunda vez que ratificó su maldición contra sus hijos fue cuando Polinice iba a pedir ayuda a su padre para rescatar el trono usurpado: la respuesta anunciada era una lucha a muerte donde ambos contendientes morirían.

La trama gira en torno al papel de la envidia desenmascarada, que lleva a consecuencias nefastas; indudablemente fue la envidia de Eteocles y Polinice por retener el trono que no vacilaron un instante en matar a su propio hermano, sentían uno por el otro odio y rencor que los dominaba hasta su último aliento de vida. Frente a la situación de identificación narcisista, el yo enfrenta una polaridad en la imagen especular: mantener su precaria unidad o fragmentarse, se siente amenazado con el riesgo de su fragmentación, por lo tanto, existe una lucha a muerte por el reconocimiento.

La tragedia comienza con el enfrentamiento fraterno y feroz de sus hermanos, quienes se dan muerte el uno al otro; mueren en desigualdad de honores, Eteocles, el héroe, fue enterrado con ritos fúnebres honrosos, Polinice, el traidor, destinado al destierro y, bajo el sol, al apetito de las bestias. Eteocles se concebía a sí mismo como el doble de su hermano y rival, lo que muestra las relaciones de tensión, entonces, Polinice mata a Eteocles por orgullo y éste mata a aquél por traidor.

El hijo único se parece a un monarca súbitamente despojado de sus prerrogativas y que presencia la transferencia de su cetro en las manos de un usurpador. Así, más de un niño que se consideraba sólidamente reinante en el amor inquebrantable de los padres, fue arrojado de un solo golpe de todos los cielos, expulsado de todos los paraísos de su omnipotencia presuntuosa a la llegada del hermano.

El rechazo del objeto no querido es un gesto intensamente destructivo, encuentra su legitimidad interna en la decisión de expulsar fuera de sí mismo todo lo que no es de agrado del yo placer: es el caso del hermano, indeseable: “La agresividad es una tendencia o conjunto de tendencias que se actualizan en conductas reales o fantasmáticas dirigidas a dañar a otro, a destruirlo” (Laplanche & Pontalis, 1983, p. 12).

Toda relación queda trazada por la sombra de la muerte y la agresividad como el modo de presentación de la pulsión de muerte, siendo así, la agresión es la heredera legítima de la pulsión de muerte, lo que anima el conflicto es la competencia por la posesión común, por lo tanto, en este primer fratricidio la pulsión de muerte encuentra una vía directa de satisfacción sobre el objeto, viabilizando el odio directo hacia el hermano al ocasionarle la muerte; ante tal desenlace no hay posibilidad de establecer los llamados lazos sociales.

Los afrontados hermanos: Caín y Abel

Hobbes (como se citó en Trías, 2005) mencionó que “en el comienzo de la historia hay siempre una relación fraterna. Eso sí, teñida de sangre, marcada por un acto inaugural: la vio-

lencia” (p. 45), en este mismo texto, en páginas siguientes, Hobbes afirma que es “el crimen fratricida, parricida, homicida, filicida a partir del cual se establece la relación inaugural de unos con otros” (p. 50). El odio no sólo es con inesperada regularidad el acompañante del amor, como es atestiguado por la ambivalencia, en las más diversas circunstancias el odio se muda en amor y viceversa.

Freud (1916-17/1990) describe que ante la llegada de un hermano, la situación de idealización, de autoridad, seguidas de la identificación con el de su propio sexo, entrarán en crisis y se transformarán en otras. El nacimiento de un hermano será un motivo para introducir elementos hostiles en el vínculo del niño con sus padres, éstos iniciarían un movimiento de desvalorización de los padres junto a la aparición de sentimientos en el hijo sobre no ser suficientemente querido.

Muy en particular son los niños nacidos después que otros hermanos quienes mediante esas imagerías arrebatan la primacía sobre todo a los predecesores (exactamente como en las intrigas que registra la historia). Se comprende que, el nivel al que me estoy refiriendo ahora, la novela está al servicio de “eliminar” de un plumazo a los rivales. (Génoves, 2004, p. 6).

¿Por qué Caín mató a Abel?, es la pregunta que más debiera interesar aclarar. Caín amaba a su padre, lo admiraba, tal vez porque ellos tenían algo que Caín quería tener, tenía que ser algo que lo hiciera igual a ellos, que se identificara con él aún más, algo como... ¡la similitud

del nombre! (Adán-Caín-Abel). ¿Tienen algún parecido? ¿Es acaso que Adán y Abel son parecidos porque en su nombre tienen la misma inicial y Caín ha sido marcado desde su nacimiento como diferente? Luego entonces, no se puede dejar de lado la similitud que existe entre Adán y Caín: los dos son primogénitos y Abel es el rival que quiere tomar el lugar de Caín en la familia. Así es que por tales motivos inconscientes se inicia una rivalidad entre los varones, aunque sea muy temerario asegurar tal cosa, pues las frases que denotan tal argumento pudieran ser una trampa o una rampa de acceso a un nuevo saber que se complejiza más al ser abordado.

La agresión más que la causa de la no satisfacción pulsional surgiría cuando el yo sufre dicha herida narcisista, infringida por el obstáculo en cuestión. “Así, la agresión a otras personas puede entenderse como un medio para no dirigirla contra uno mismo... el sujeto se halla ante la alternativa de ser violento con otras personas o autodestruirse” (Melero, 1996, p. 24).

La intrusión del otro está marcada por el acontecimiento de la llegada, por consiguiente, el recién nacido constituye un peligro, así pues el dichoso acontecimiento de las familias revela ser una mala noticia para el interesado: ese hijo único convertido de la noche a la mañana en el hijo mayor; el hermano, en efecto, es una contrariedad, y esa es la fuente del deseo de muerte.

Propietario de la casa, poseedor de sus llaves, reaccionará frente a quien viene a incorporarse a ella con el rigor del rechazo. El hecho de quedar así colocado en segunda línea puede inscribirse como una pesada

amargura. La píldora puede ser tan amarga que la vida ya no tendrá nunca la dulzura de antaño. Por eso se apunta y se increpa a los padres, fundamentalmente a la madre: ¿por qué me hiciste esa jugada? (Assoun, 2000, p. 27).

El hecho de que el pequeño egoísta pueda expresar su odio en voz alta hacia el recién llegado confirma que habla con la voz tonante de la legitimidad de la defensa de sí mismo y lo estorban menos que en el contencioso edípico las reservas de la culpa. La relación parental afecta de entrada la represión; la relación de la familia, por su parte, la autoafirmación y la autoconservación. Lo que se plantea es una cuestión de defensa de la propiedad frente al extraño, ya que advertirá la problemática espacial del asunto de la rivalidad fraterna: lucha por el territorio frente al invasor. Después se tratará de la posesión de objetos favoritos de los que no quiere despojarse, desprenderse, bajo ningún precio, en beneficio del recién llegado porque es vital conservar un objeto propio.

Los mellizos elegidos: Esaú y Jacob

La segunda efigie es la Rivalidad Fraternal Tolerada tiene relación con el papel de la conciliación de su hostilidad.

El relato bíblico de los hermanos Esaú y Jacob hace referencia sobre el embarazo de Rebeca su madre, alude a los disturbios físicos y emocionales; por tal situación ella procede como todos sus semejantes de la época a consultar a Yahvé —en la nación hebrea la consulta a Jehová se hacía por lo regular a través de profetas o sacerdote en los santuarios

o lugares de adoración y sacrificios— en la respuesta de Dios a Rebeca le declara: hay dos hijos en tu vientre —confirmando el conflicto entre los no nacidos todavía y anunciando tres realidades para el futuro—. (Valera, 2009, p. 30).

Es decir, los malestares que Rebeca sentía desde la matriz auguraban el conflicto constante en el que estarían inmersos los futuros hijos de Israel, debido a que el desarrollo de ambos pueblos sería diferente; asimismo, se predice que uno de ellos será mayor y más fuerte que el otro y, también, que el hijo mayor servirá al menor, al contrario de lo que dicta el derecho de la primogenitura.

La narración prevé, además, que al crecer los niños fueron de vocación y carácter muy diferentes: Esaú era cazador del campo, Jacob de la casa. Sin lugar a dudas existía entre ellos una competencia continua por el favoritismo de sus padres: Jacob preferido de su madre y Esaú preferido del padre. Se puede visualizar de manera más clara su rivalidad en dos momentos: el primero en la venta de la primogenitura y el segundo en el robo de la bendición patriarcal.

Los hermanos se encontraban en una situación especial, Jacob había preparado un guisado y Esaú había vuelto del campo, posiblemente de un intento de caza sin logro; llegó cansado y quiso comer ese guiso rojo. Así, Jacob aprovechó la oportunidad y pidió comprar la primogenitura. Ambos hermanos conocían muy bien el significado de la primogenitura en su contexto cultural: “Jacob deseaba piadosamente la primogenitura... 1. Escogió el tiempo más apto.

2. Hecho ya el trato se aseguró de que quedara firme con el juramento de Esaú” (Mattew, 1983, p. 171).

El segundo momento fue el engaño de Jacob, al hacerse pasar por su hermano para que le fuera otorgada la bendición paterna; el engaño no resultó fácil, Isaac tuvo varias dudas y objeciones a Jacob y este magistralmente satisfizo todas ellas; la reacción de Esaú se manifestó pronto y su plan de venganza se hizo público. La decisión fue matar a Jacob, entonces, la descendencia quedó en abierto peligro por el riesgo de extinción de un descendiente y la anulación del otro por la culpabilidad del homicidio.

No necesariamente el niño pequeño ama a sus hermanos, y a menudo es evidente que no lo hace. Es indudable que los odia como a sus competidores, y sabemos bien que con frecuencia esa actitud se mantiene por largos años hasta la época de la madurez. (Freud, 1915-16/1990, p. 187).

La historia misma testifica el cumplimiento en el desarrollo del pueblo de Edom (hoy Jordania), y su relación con Israel. La herencia fue resuelta pero “continúa en hostilidad, separación y finalmente reconciliación” (Mattew, 1983, p. 161).

A partir de ese momento, se evidenció el drama de los celos, se identificó también con la madre devorada por el hermano menor, y la ruina de la situación omnipotente que tenía. Lo que pretendía era eliminar al rival, pero eliminarlo significaba eliminarse, entonces, su objeto rival podía llegar a cautivarlo y convertir el odio en un amor fraterno. “En el momento de nacer

un hermano... el niño dedica al intruso, al rival un odio celoso” (Le Guen, 1974, p. 28). Si no es trasmudado el odio en amor se puede llegar a matar al ser amado.

Lacan (1977) destacaba que los celos ocupan un lugar prioritario en la relación entre pares o hermanos, estos celos debían comprenderse, suscritos por las vicisitudes de la identificación y no por una rivalidad, “los celos en su base, no representan una rivalidad vital, sino una identificación mental” (p. 30). Tal circunstancia, según el mismo Lacan, permite esclarecer el papel de los celos en la génesis de la sociabilidad.

Para Freud (1921/1990), los celos normales están compuestos por el duelo, el dolor por el objeto de amor que se cree perdido y por la afrenta narcisista, además por sentimientos de hostilidad hacia los rivales. Nacen en el seno de relaciones actuales y retoman las más tempranas mociones de la afectividad infantil y brotan del complejo de Edipo o del complejo de los hermanos del primer periodo sexual.

Los celos provocan actitudes intensamente hostiles y agresivas hacia los hermanos, que podrían extremarse hasta desearles la muerte, pero sucumben en el proceso de desarrollo, donde bajo los influjos de la educación y la continua impotencia se llega a la represión y a una transmutación de sentimientos de identificación tiernos. Esto es, por consecuencia el origen de las pulsiones sociales. Minsky (2000) menciona que en una situación de rivalidad entre hermanos, “las poderosas emociones tienen a menudo una característica de obstinación que gira más en torno a los ejes pérdida/ganancia, vergüenza/culpa, víctima/vencedor” (p. 209).

La fraternidad está sellada de entrada para Lacan (1977), traumáticamente, por la intrusión de un semejante, así la identificación mental implica entre los sujetos una cierta adaptación de las posturas y de los gestos; en la medida misma de esta adaptación, es posible considerar que desde ese estudio se bosqueja el reconocimiento de un rival, es decir, de otro como objeto. Dicho nuevo objeto conmueve la fascinación dual imaginaria, ya que este proceso no solamente indica que el sujeto adopta como suyos uno o más atributos de otro sujeto, sino que se refiere a “la transformación que se produce en el sujeto cuando asume una imagen” (Evans, 1997, p. 108), la reconoce y se apropia de ella como si fuera él mismo.

La doctrina del psicoanálisis permite aprehender el problema con mayor profundidad, nos muestra en el hermano, en el sentido neutro, al objeto electivo de las exigencias de la libido que, en el estadio que estudiamos, son homosexuales. Pero insiste acerca de la confusión de este objeto de dos relaciones afectivas, amor e identificación. (Lacan, 1977, p. 32).

La última parte del relato bíblico trata sobre el regreso de Jacob a Canaán, después de varios años de vivir en el exilio enfrentó a su hermano, a quien había engañado veinte años antes, por lo tanto, Jacob tomó la iniciativa del reencuentro. El viaje no se realizó con facilidad, pues se tenía que superar la distancia y el peligro de los pobladores locales.

Para realizar el encuentro con su hermano preparó un modelo de estrategia de protección y utilizó una acción preparatoria: enviar mensa-

jeros a Esaú con el fin de adelantarse y prevenir cualquier acto destructivo; los mensajeros regresaron diciendo que Esaú venía a su encuentro con cuatrocientos hombres, lo cual causó angustia y temor en Jacob, ya que años antes había experimentado angustia ante el engaño a su padre y reactivó dicho sentimiento ante su hermano.

Freud (1925-26/1990) señala que la angustia del nacimiento es el modelo de todas las situaciones de peligro y siempre tendrá como referente la situación de separación de la madre, por lo tanto, la angustia nace como reacción ante el peligro primeramente por la pérdida del objeto, es decir, la madre, pero no es con precisión la pérdida de la madre lo que activa la angustia en el niño sino ante una necesidad que la madre tiene que satisfacer; esta circunstancia se convierte en una situación traumática, o bien, en una situación de peligro. Al encontrarse solo y descubrir un rostro ajeno despierta la añoranza de la madre. El sujeto no puede gobernar esta excitación, en cambio, la muda en angustia, entonces, la presencia de un tercero provoca la angustia.

Ante esta angustia, Jacob utilizó una segunda estrategia, dividió el campamento en dos con la prevención de que si uno fuese atacado, el otro pudiera sobrevivir. Envío a Esaú sucesivamente varios y significativos presentes como señal de cortesía y homenaje a un gran personaje, según sus costumbres. En su encuentro con Esaú, los siervos debían decir que era un presente a Esaú de su siervo Jacob y que éste venía detrás para su encuentro.

Además, explota al máximo las debilidades humanas de Esaú: el deseo de superioridad

y riqueza material inmediata. Todo esto es reminiscente de la compra de la primogenitura. El propósito último era el de buscar apaciguar la ira de Esaú y encontrar la reconciliación para asegurar el futuro. (Carro, Poe, & Zorzoli, 2005, p. 185).

El hijo mayor suele ser identificado como el destinado a prolongar la progenie y fusionarse con la identidad del padre; esta identificación es inmediata, directa y especular. Asimismo, tal situación es reforzada con el recelo, legitimidad y excesiva responsabilidad por el propio hermano mayor al interceptar en el menor el acceso identificatorio con las figuras parentales. Se evidencia en él un recelo en cuanto a no ser cuestionado en su exclusivo lugar como el supuesto único y privilegiado heredero ante los siguientes hermanos usurpadores.

El hijo mayor se encuentra programado como aquél que llega al mundo para restañar las heridas narcisistas del padre y para completarlo, y el menor, para nivelar el equilibrio del sistema narcisista materno. La experiencia psicoanalítica nos enseña que la rígida división del “botín de los hijos”, ofrendados como meros objetos para regular la estabilidad psíquica de la pareja parental, es punto de severas perturbaciones en la plasmación de la identidad sexual y en el despliegue de los procesos sublimatorios en cada uno y entre los hermanos. (Kancyper, 2002, p. 8).

El hermano menor exige un recorrido identificatorio más complicado para el logro de su identidad sexual, porque, por un lado, permanece excluido de un disponible lugar identificatorio con los progenitores y suele llegar a bus-

car nuevas alternativas, lo más alejadas posible del territorio de la economía libidinal familiar, donde el hermano mayor permanece investido como el legítimo heredero, o el reconocido doble, a través del mayorazgo; mientras él suele ser el cuestionador y el creador, el primogénito, en cambio, es el conservador.

No sé por qué suponemos que ha de ser amable, pues los ejemplos de hostilidad entre hermanos ya adultos se imponen a la experiencia de todos nosotros y tantas veces podemos comprobar que esa desavenencia viene de la niñez o existió desde siempre. Pero aun muchísimos adultos que hoy sienten tierno apego por sus hermanos y los asisten, vivieron con ellos en la infancia una hostilidad apenas interrumpida. El niño mayor maltrató al menor, lo denigró, le quitó sus juguetes; el menor se consumió en furia impotente contra el mayor, lo envidió y lo temió, o enderezó contra el opresor sus primeros conatos de libertad y de conciencia de lo justo. Los padres dicen que sus hijos no se soportan, y no atinan a descubrir la razón. (Freud, 1900/1990, p. 260).

La agresividad no sólo puede externarse con la descarga de la tensión o su incremento si no es liberada; no podemos encontrar una pauta común, el hombre ayuda a su propia destrucción, al enfrentarse a una forma de vida que parece no tener escapatoria.

El encuentro es inminente. Jacob visualizó a Esaú su hermano con sus cuatrocientos hombres, entonces, preparó la última estrategia para evitar una destrucción familiar total.

Estableció tres grupos y dispuso a sus hijos con sus respectivas madres en orden de estimación: primero y en la posición más vulnerable, las siervas y sus respectivos hijos. En el segundo grupo, a Lea y sus hijos. Y al final, junto a él, a Raquel y su hijo José, quien era para Jacob en ese momento lo máspreciado. Jacob se acercó con mucho respeto y humildad especial a Esaú, inclinándose ante él siete veces: “La reacción de Esaú es totalmente opuesta a la de Jacob: corre, le abraza y le besa” (Carro et al., 2005, p. 189), estas acciones reflejan afecto, perdón y reconocimiento de hermandad.

A partir del modelo anterior se puede vislumbrar un aplazamiento de la rivalidad fraterna, es decir, existe una aparente reconciliación entre los hermanos, se llega a tolerar la rivalidad como un asunto conciliatorio, el hecho es que tienen que vivir separados. El mismo Jacob le pide que se adelante y dice que él le seguirá, así escoge un lugar alejado de su hermano para establecer su residencia.

En “Psicología de las masas y análisis del yo” (1921/1990), Freud pone de manifiesto, a partir del mito de la horda primitiva y de los cuentos populares, la hazaña heroica asumida por el hijo menor para separarse de la masa. Asimismo, “es frecuente que el héroe debe resolver una tarea difícil-casi siempre se trata del hijo menor, y no rara vez uno que ha pasado por tonto, vale decir por inofensivo” (p. 129).

El hermano es adoptado porque ya no constituye para el sujeto el obstáculo o el reflejo, sino es considerado una persona digna de amor; las pulsiones agresivas se subliman en ternura.

Por lo tanto, la imago fraterna es lo contencioso edípico, al tiempo que posibilita lo que puede llamarse socialización del narcisismo, dado que el dibujo de lo especular permite fijar lo fraterno.

Lo que se dibuja desde el tránsito de la expulsión es la relación íntima con el doble, es decir, con el hermano; el doble no es más que una forma de alteridad en el espejo, en esa confusión donde el yo cree extinguirse, al tomar la presa del yo por la sombra del doble, pone en acto, sin duda, ese cuerpo a cuerpo con el doble.

Esta efigie constituye un reflejo de la rivalidad fraterna tolerada, en el sentido que es introducido el hermano en el drama de los celos. Es posible considerar que en este drama se bosqueje el reconocimiento del rival, e implique la adopción de uno o más atributos al identificarse con él.

La historia de José, hijo del patriarca Israel

La tercera y última efigie trata sobre la declinación de la rivalidad fraterna. Sirve de punta de lanza en relación con la forma cómo el protagonista pudo llegar después de muchas vicisitudes a fraternizar con sus hermanos, y establecer lazos sociales perdurables.

El primer problema de la unidad familiar se da por los conflictos de José con sus hermanos, varias son las causas que se agravan con el tiempo. La historia relata que José era el hombre de confianza de su padre, por tal motivo, Jacob mostraba de manera visible y determinante su preferencia; tal vez el hecho de haber amado a su madre más que a ninguna de sus otras mujeres fue un papel importante, luego entonces ser huérfano de madre lo hacía vulnerable. La

distinción de la túnica con diversos colores era señal de privilegio y posición jerárquica en la familia, ya que era la ropa propia de un príncipe elegido para reinar.

Para la eliminación de José se tramaron varios planes: matarlo, tirarlo en una cisterna y culpar de la muerte a una fiera. Rubén sugiere dejarlo en la cisterna, como hijo primogénito sentía la responsabilidad de librarlo de la muerte y llevarlo de vuelta a casa, o tal vez de convertirse en héroe ante su padre, después de haber querido usurpar el lugar del patriarca.

En la relación familiar, el sentimiento de pertenencia se hace presente de alguna u otra forma en aras del bien común, lo que denuncia, al menos, una raíz en la renuncia narcisista en dicho sentimiento. El mandato bíblico es aún más exigente, pide amar al prójimo más que a sí mismo y el orden social, en ocasiones, suele aumentar la apuesta cuando prescribe la pretensión de no albergar sentimientos hostiles. Aunque dicho odio que debiera ser desterrado de lo fraterno reaparece una y otra vez; la unión es reclamada si no como sublime, al menos como ventajosa, en otros momentos esa mansedumbre de las relaciones sociales sólo es concebible como la única salida posible.

Si bien puede hablarse de reconciliación de los hermanos, como eco de la reconciliación con el padre, ésta sigue estando marcada con el sello de la ambivalencia: la reconciliación con el padre es posterior al asesinato simbólico. En el caso del lazo fraterno, debe pensarse el efecto inverso: la reconciliación se produce para evitar el asesinato y el odio fraticida debe leerse

donde se desencadena como rompimiento de la ligazón, dicho de otra manera, el desbaratamiento de la agresividad.

El trabajo intenso del hermano que se puso de relieve sugiere que hay efectivamente una “imago del hermano”, sin embargo, Freud tiene la precaución de recordar que la transferencia no está ligada a este modelo que es la “imago del padre” pero puede ser también efecto de la “imago de la madre” o del hermano (Assoun, 2000, p. 97).

La fórmula es violenta: no se conforma con recordar la fuerza de esa hostilidad de uno hacia el otro, sino que sugiere ya el carácter inagotable y en cierta forma inextinguible de esa sed de revancha. El menor también tiene hostilidad de sobra con respecto al hermano mayor y esa energía va a hacer mover, justamente, su incansable actividad, a la que dará su incomparable redoble.

Esta avidez competitiva en la que el derecho de mayorazgo se respeta con un temor sagrado daría, en efecto, la clave de ese vigor precoz; el hermano es el primer enemigo, aunque pero según la lógica de la sucesión familiar eso mismo empuja a un amor singular. El rival odiado se convierte en un ser amado, es decir, el odio excesivo termina por transformarse en amor, no sólo hay que desembarazarse de ese hermano, sino también serlo, convertirse en él.

La reconciliación se refiere a un lazo susceptible de transformarse y a una situación que involucra la noción de tiempo; se refiere, sin duda, a los vínculos que unen a los miembros de la familia, ya que con el crecimiento de los hermanos la actitud entre ellos experimenta

transformaciones importantes. Los procesos de reconciliación con el hermano nos ponen sobre la pista de un destino fundamental del vínculo fraterno, que no es otro que el lazo social. Es preciso que reorientemos el ángulo de visión, ya no es cuestión de captar el surgimiento del otro, pero no hay que engañarse: la violencia reprimida reclama su parte.

Freud da la clave en su observación de que la pulsión llamada social, lejos de ser meramente innata, se desarrolla en el individuo infantil como formación reactiva ante las actitudes de rivalidad hostiles y en consecuencia se sienta sobre una manera particular de identificación con el otro. (Assoun, 2000, p. 107).

La apuesta de la relación fraterna se indica como un nexo de la agresividad y la identificación; en otros términos, la rivalidad vital está subordinada a la identificación mental, lo cual significa que no puede odiar a su hermano sino que se identifica con él, o mejor, si no confunde su imagen con el malo que está en él, lo que procura alcanzar, en el límite mediante el crimen. La identificación con el hermano permite el desdoblamiento. Esto se demuestra en el fratricidio, donde el sujeto a través de otro golpea su propia imagen, para evitarlo, entonces, se apuesta a la reconciliación como la forma de establecer lazos sociales y declinar la rivalidad fraterna, en esta última efigie ejemplifica cómo José se enfrenta con sus hermanos y logra la reconciliación.

Habían pasado veinte años, José reconocía, no obstante, los trató con hostilidad durante el encuentro inicial; para lograr su propósito, José

planeó un complot para apresar a Benjamín. “El hermano es el estandarte de una ética de fraternidad y, al mismo tiempo una reivindicación de lo irremplazable; de la singularidad” (Morales, 2003, p. 333). Convierte la rivalidad fraterna en un amor fraterno al utilizar un mecanismo que está en defensa del yo que es la formación reactiva. Los cambios de actitud de los hermanos de José, de reconocimiento, y el impacto conmovedor del discurso de Judá en defensa de Benjamín convencen intelectualmente y emotivamente a José de que las condiciones se han cumplido y que ha llegado el momento de identificarse plenamente con sus hermanos. “Se humillaron ante él confesaron su falta y pidieron perdón... José con gran dosis de compasión, le confirma su reconciliación y su afecto” (Matthew, 1983, p. 262).

Freud (1908/1990) en “La moral sexual cultural y la nerviosidad moderna”, consideró que la cultura se edifica sobre la sofocación de pulsiones; el ser humano, al ceder un fragmento de su persona, que son las inclinaciones agresivas, da lugar al nacimiento de un patrimonio cultural común para la sociedad. De acuerdo con esta tesis, en la familia se mueve al sujeto a una renuncia progresiva en favor del desarrollo cultural, cuando los procesos de reconciliación con el hermano tienen un destino fundamental del vínculo fraterno: el lazo social.

Además, por largo tiempo no se observa en el niño nada de un instinto gregario o sentimiento de masa. Este se forma únicamente cuando los niños son muchos en una misma casa, y a partir de su relación con los padres; y se forma, en verdad, como

reacción frente a la envidia incipiente con que el niño mayor recibe al más pequeño. Aquel, por celos, querría sin duda desalojar (*verdrängen*) al recién llegado, mantenerlo lejos de los padres y expropiarle todos sus derechos; pero en vista de que este niño —como todos los que vienen después— es amado por los padres de igual modo, y por la imposibilidad de perseverar en su actitud hostil sin perjudicarse, es compelido a identificarse con los otros niños, y así se forma en la cuadrilla infantil un sentimiento de masa o de comunidad. (Freud, 1921/1990, pp. 113-114).

Esta última efigie de rivalidad declinada es la que posibilita que los hermanos mantengan una armonía entre ellos, debido a la forma de resolución donde se puede elaborar el reconocimiento del otro existe una reparación y existe un pacto de paz que es respetado, por tanto, se perpetúa la alianza fraterna.

Conclusiones

La descripción de estas efigies posibilita el análisis de la violencia fraterna y visualiza vías más óptimas para la resolución con el fin de evitar lo acotado por Trías (2005) sobre:

1. La destrucción de ambos contendientes como sucedió con Polinice y Eteocles.
2. La destrucción de uno de ellos y el mantenimiento de vida de aquel que sobrevive: Caín y Abel.
3. La supervivencia de los dos, pero de forma desnivelada y desigual: Jacob y Esaú. José y sus hermanos.

La primera y segunda forma tienen como consecuencia impedir el reconocimiento del semejante; y la tercera solución permite suponer que el sujeto percibe la actividad del otro, donde la identificación está presente y, por lo tanto, le suscita al sujeto emociones y posturas similares.

La referencia sobre la rivalidad consumada se debe a la relación fraterna que se establece entre hermanos que no llega a una resolución adecuada, es decir, un hermano aniquila al otro hermano o ambos se dan muerte e imposibilitan así que la relación fraterna pueda llegar a tener una identificación con el otro y se establezcan los lazos sociales. A la vez, el odio y los celos no son sublimados ni encarados, por el contrario, demandan que su descarga sea inmediata, así posibilitan la agresión contra el hermano, y como consecuencia después del acto fratricida no se presenta culpa ni arrepentimiento.

En cuanto a la rivalidad tolerada se advierte que en la relación fraterna existen ambivalencias de amor y odio que son conciliadas por los sujetos; en esta relación, los lazos sociales y la identificación con el otro se instauran, pero la hostilidad deja una huella permanente, ésta aflorará en algunas ocasiones y provocará que tal fraternidad se debilite. Existe tregua, pero también coexiste continuamente la amenaza de la lucha por el derrocamiento perpetrado, esa pugna complicará el establecimiento de los lazos sociales, los cuales serán fluctuantes.

La tercera efigie extraída de la historia de José, el hijo del patriarca Israel, es la rivalidad declinada, la cual es viable a través del proceso de identificación con el otro, o bien, la rivalidad

fraterna que existe se convierte en una verdadera fraternidad, al establecer la reconciliación y dejar de lado lo individual para dar paso al sentido de igualdad entre sus semejantes y poseer lo mismo: el amor de sus padres.

Esta última efigie de rivalidad declinada posibilita que los hermanos mantengan una armonía entre ellos, debido a la forma de resolución donde se puede elaborar el reconocimiento del otro, existe una reparación y existe un pacto de paz que es respetado, por tanto, se perpetúa la alianza fraterna.

La importancia de las efigies radica en evitar la rivalidad consumada: salir victoriosos del deseo de muerte hacia el hermano y, a pesar de las luchas o conflictos con los hermanos, ser tolerante, para finalmente llegar a una relación fraterna en base en la reconciliación cuyo fin es posibilitar así la verdadera fraternidad.

Tal parece que la traducción es sencilla, fácil de soportar y de elaborar, sin embargo, se debe vislumbrar su trascendencia en el desarrollo de los llamados lazos sociales.

Referencias

- Assoun, P. L. (2000). *Lecciones psicoanalíticas sobre hermanos y hermanas*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Carro, D., Poe, T., & Zorzoli, R. (2005). *Comentario bíblico mundo hispano*. Bogotá: Mundo Hispano.
- Etimología. (2012.). Etimología de efigie. Recuperado de <http://etimologias.dechile.net/?efigie>
- Evans, D. (1997). *Diccionario introductorio del psicoanálisis lacaniano*. México: Paidós.

- Freud, S. (1900/1990). Los sueños de la muerte de personas queridas. En Autor, *La interpretación de los sueños* (Vol. V). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1908/1990). La moral sexual “cultural” y la nerviosidad moderna. En Autor, *El chiste y su relación con lo inconciente* (Vol. VIII). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1915-16/1990). 13a conferencia. Rasgos arcaicos e infantilismo del sueño. En Autor, *Conferencias de introducción al psicoanálisis* (Vol. XV). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1916-17/1990). Doctrina general de las neurosis. En Autor, *Conferencias de Introducción al psicoanálisis* (Parte III, Vol. XVI). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1921/1990). Psicología de las masas y análisis del yo. En Autor, *Más allá del principio del placer. Psicología de las masas y análisis del yo y otras obras* (Vol. XVIII). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1925-26/1990). Inhibición, síntoma y angustia. En Autor, *Presentación autobiográfica, inhibición, síntoma y angustia, ¿Pueden los legos ejercer el análisis?, y otras obras* (Vol. XX). Buenos Aires: Amorrortu.
- Genovés, A. (2004). *El mito del nacimiento del héroe*. Madrid: Asociación Psicoanalítica de Madrid.
- Kancyper, L. (2002). *El Complejo Fraternal y sus cuatro funciones*. México: Fepal.
- Lacan, J. (1977). *Estudios sobre la institución familiar*. Buenos Aires: Zuto.
- Laplanche, J., & Pontalis, J. B. (1983). *Diccionario de psicoanálisis*. Barcelona: Labor.
- Le Guen, C. (1974). *El Edipo originario*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Matthew, H. (1983). *Pentateuco*. España: Clie.
- Melero, M. (1996). *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. México: Siglo XXI.
- Minsky, R. (2000). *Psicoanálisis y cultura*. Madrid: Cátedra.
- Morales, H. (2003). *Sujeto en el laberinto*. México: Ediciones de la noche.
- Trías, E. (2005). *La política y su sombra*. Barcelona: Anagrama.
- Valera, R. (2009). *Santa Biblia*. Brasil: Sociedades bíblicas.

Representación semántica de bullying en niños y niñas mexicanos de edad escolar

Semantic representation of bullying in mexican children of school age

Andrómeda Ivette Valencia Ortiz
Violeta del Carmen Fajardo Vargas
Rubén García Cruz
Norma Angélica Ortega Andrade
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Resumen

El creciente aumento de la violencia escolar en niños y niñas mexicanos evidencia la realidad social en que se encuentra el país; los involucrados en el ámbito de los espacios escolares necesitan contar con información en torno a esta problemática con el fin de intervenir en las situaciones con incidencia en el bienestar y la salud de los infantes. En México se han generado algunas alternativas de prevención como de atención en acoso escolar, no obstante, la evaluación de dicho fenómeno descansa en sus principales actores (víctima, agresor), y deja de lado valiosa información percibida por los espectadores de este fenómeno, útil tanto para el avance de la caracterización del fenómeno como para la prevención y la propia intervención. El presente trabajo tuvo como objetivo conocer la percepción de niños y niñas de primaria en torno al acoso escolar, específicamente, el significado que atribuyen a los términos: “bullying” y “aislamiento” como palabras estímulo, así como conocer la percepción de los niños (al usar frases orientadoras) sobre el papel de la víctima, el rol del espectador y la percepción en torno a la supervisión del maestro en el acoso escolar. Se realizó un estudio cualitativo, exploratorio y descriptivo con base en la técnica de redes semánticas naturales. Participaron 208 niños de primaria con un rango de edad entre 8 y 13 años. Los datos obtenidos permitieron clasificar las respuestas sobre las palabras estímulo bullying y aislamiento en tres grandes categorías: violencia física, violencia verbal y violencia psicológica-emocional. Se analizaron y discutieron los resultados y las implicaciones de este estudio.

Palabras clave: bullying/acoso escolar, redes semánticas, educación básica, violencia, niños.

Nota del autor

Andrómeda Ivette Valencia Ortiz, Instituto de Ciencias de la Salud (ICS), Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH); Violeta del Carmen Fajardo Vargas, ICS, UAEH; Rubén García Cruz, ICS, UAEH; Norma Angélica Ortega Andrade, ICS, UAEH.

La correspondencia en relación con este artículo debe dirigirse a Andrómeda Ivette Valencia Ortiz, ICS, UAEH, Ex hacienda La Concepción, carretera Pachuca-Actopan km 4.5, camino a Tilcuautla, colonia Campo de Tiro C. P. 42039, Hidalgo Pachuca, México.

Dirección electrónica: adromeda_valencia@uaeh.edu.mx

Abstract

The progressive increase in bullying in Mexican children demonstrates the need for the most accurate information around this problem. Mexico has generated some strategies care prevention in the bullying problem, however, the evaluation of this phenomenon lies in the main actors (victim, attacker), leaving aside valuable information that can provide the viewers of this phenomenon, useful information for the advancement of the characterization of the bullying phenomenon and the prevention and intervention. Hence the importance of the study under this descriptive approach. This study aimed to know the perception of children from elementary school around bullying; specifically the meanings attributed to the terms “bullying” and “isolation” as stimulus words, besides to know the perception of children (guiding phrases) of the role of the victim, the role of the viewer and perception about teacher’s supervision in bullying. This was a qualitative, exploratory and descriptive study, using the technique of natural semantic networks. Participants were a group of 208 elementary school children with an age range between 8 and 13 years. The data obtained allowed to classify the stimulus word answers for bullying and isolation in three broad categories: physical violence, verbal violence and psychological-emotional violence. The results and implications of the study were analyzed and discussed.

Keywords: bullying, semantic networks, basic education, violence, children.

En los últimos tiempos, la violencia ha sido un fenómeno expuesto al ojo crítico de estudiosos de varias disciplinas, tratan de mediar los conflictos para crear una cultura de paz. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 1996) define la violencia como el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o una comunidad; que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones (Concha-Eastman & Krug, 2002).

Gómez-Palacios desde 1991 plantea educar para la paz como un antídoto contra la violencia, implica una formación que abarca a la totalidad de la persona, como un proceso de inte-

riorización y proyección social hacia el entorno territorial y hacia la gran comunidad de la humanidad. Harlem Brundtland directora general de la OMS en el periodo de 1998 al 2003, en el prefacio del informe mundial sobre la violencia y la salud plantea:

La violencia es una constante en la vida de gran número de personas en todo el mundo, y nos afecta a todos de un modo u otro. Para muchos, permanecer a salvo consiste en cerrar puertas y ventanas, y evitar los lugares peligrosos. Para otros no hay escapatoria, porque la amenaza de la violencia está detrás de esas puertas, oculta a los ojos de los demás. Y para quienes viven en medio de guerras y conflictos, la violencia impregna todos los aspectos de la vida. (OMS, 2002).

Según el informe de la OMS (2002), el análisis de la violencia con perspectiva de salud pública ha sido fundamentalmente reactivo y terapéutico; se tiende a dividir en áreas de interés y de competencias especiales, por lo que es frecuente no realizarlo como un todo integrado y holístico. Sin embargo, es importante recordar la idea propuesta por diversos teóricos desde sus inicios: la violencia como un fenómeno predecible y, por tanto, prevenible. Al respecto, la OMS sugiere como requisito básico para afrontarla en todos los niveles y elaborar respuestas eficaces, trabajar de forma mancomunada entre todas las instituciones para generar cultura de bienestar. Las consecuencias de este fenómeno constituyen indicadores de riesgo relacionados con el sistema de salud, pues se traducen en muertes, homicidios, afectación de los procesos del desarrollo bienestar emocional y calidad de vida; se ha hecho más evidente en los últimos años en todas las esferas sociales de México, incluido el ámbito escolar, espacio de interacción social donde niños y niñas pasan gran parte de sus vidas.

La conducta violenta infantil se ha reconocido como un problema de salud pública a nivel mundial y nacional; la muerte, maltratos y rechazo de la escuela por parte de los infantes al considerarla la consecuencia más tangible de los actos de esta naturaleza. Desde esta perspectiva de salud considerando como un fenómeno predecible y prevenible, Ayala, Pedroza, Morales, Chaparro y Barragán (2002) proponen que los factores de riesgo para el inicio y desarrollo de conducta agresiva en los niños y niñas se

pueden clasificar en cuatro grandes grupos: 1) las características inherentes a los niños y las niñas, 2) las características de los padres, 3) los factores contextuales, y 4) la interacción de los padres-hijos. Por otra parte, han clasificado los factores protectores que previenen la conducta antisocial en cinco tipos principales: 1) las relaciones de apoyo padre e hijo, 2) los métodos positivos de disciplina, 3) el monitoreo y la supervisión parental, 4) el involucramiento de los padres en las actividades de los hijos, y 5) la búsqueda de información por parte de los padres, así como posibilidad de solicitar apoyo en la crianza. La familia es, entonces, el espacio en donde se gesta la vulnerabilidad y a la vez los factores de protección (Repetti, Taylor, & Seeman, 2002).

Desde una visión social se identifica que en América Latina, el desarrollo de sociedades neoliberales proclamadas democráticas, ha marcado grandes diferencias sociales expresadas en cambios culturales, desigualdad, pobreza e incluso carencias de expectativas de futuro. La familia es la primera institución dentro del sistema social que siente el impacto socioeconómico de políticas públicas y, al mismo tiempo, es dicha institución primaria la encargada de brindar protección y apoyo frente a estos cambios. Arriagada (1997), en su estudio sobre los cambios y la desigualdad en las familias latinoamericanas, afirma que las modificaciones de esta institución primaria en el tiempo generan un efecto que provocan en ellas tanto tensiones externas como en las relaciones dentro de su propio seno, lo cual sin duda activa fuentes im-

portantes de inseguridad interna, cambios en el estado civil (separación, divorcio), migraciones y violencia intrafamiliar. Las familias son vulnerables a las crisis y su impacto afecta otras esferas del contexto social como el propio ambiente escolar.

Pliego (2013) realiza investigaciones comparadas en sociedades democráticas de trece países (Australia, Brasil, Canadá, Chile, Colombia, España, Estados Unidos de América, Holanda, Japón, México, Noruega, Perú y Reino Unido de la Gran Bretaña), analiza la información estadística y censal aportada por 351 estudios, además, relaciona diversas características de la familia con importantes áreas de bienestar. Dicho autor estudia a la familia mexicana a partir de datos comparados en distintos periodos y muestra un cambio social sin precedentes, donde se identifican nuevas dinámicas familiares y el incremento en situaciones de riesgo, principalmente, la presencia de violencia de distintos tipos al interior de las familias (por ejemplo, se eleva a 298 % el abuso sexual en aquellas familias que viven con un padrastro).

Existen diversos estudios entre ellos los antes mencionados, que documentan las variables tanto protectoras como precursoras de la conducta agresiva, no obstante, en los últimos años, el fenómeno de la agresividad infantil sale del contexto familiar y permea otros escenarios sociales. En la actualidad, la conducta violenta se presenta cada vez con mayor frecuencia e intensidad en el contexto escolar. Dichas conductas se desarrollan y mantienen por la inadecuada interacción entre estudiantes, donde destacan algu-

nos factores contextuales (Contini de González, 2008). En este mismo sentido, se identifica que el desarrollo de habilidades sociales positivas en la infancia contribuye de forma evolutiva al logro de una personalidad saludable en la adultez; como contrapartida se plantea que la competencia interpersonal pobre se asocia con baja aceptación, rechazo o aislamiento de los pares, con problemáticas escolares y con problemáticas personales, tales como la baja autoestima, la indefensión, inadaptación en la adolescencia, delincuencia juvenil o adicciones (Albores-Gallo, Saucedo-García, Ruiz-Velasco, & Roque-Santiago, 2011), al igual que la falta de monitoreo y supervisión de los profesores y autoridades escolares aumenta el riesgo de contextos de vulnerabilidad para la presencia de conducta violenta (Pedroza, Mendoza, & Martínez, 2013).

Otro factor importante consiste en no contar con cifras confiables sobre la frecuencia del problema de la violencia en el ambiente escolar; se debe a razones como (Abdalá, Hernández, Navarrete, Escalera, & Manuel, 2010):

- No contar con una definición precisa, concreta y clara del fenómeno para ser empleada por todos los profesionales, quienes intervienen en esta patología, de una manera universal.
- No se dispone de un registro nacional.
- La mayoría de los profesionales que interviene en la atención de estos casos tiene un conocimiento muy básico de esta problemática.
- La sociedad tiene una cultura de la denuncia muy precaria.

Olweus acuñó el término bullying (en inglés) en 1973, para describir el comportamiento agresivo entre pares, caracterizado por: 1) intencionalidad: el agresor emite conductas agresivas con la intención de causar daño o incomodar al otro, 2) persistencia: la conducta agresiva es repetitiva a lo largo del tiempo y no se presenta como un evento aislado, y 3) asimetría de poder: entre la víctima y el agresor existen diferencias como fuerza física, edad, habilidades, etcétera. Goodman, Ford y Richards (2000) lo caracterizan como el uso repetido y deliberado de agresiones verbales, psicológicas o físicas para lastimar y dominar a otro niño o niña, sin que hayan sido precedidas de provocación y en el conocimiento de que la víctima carece de posibilidades de defenderse. Los participantes en el acoso escolar se pueden clasificar en cuatro categorías: agresor (bully), víctima, víctima-agresor, y el neutro (compañero no implicado en el fenómeno de acoso). La mayor parte del acoso ocurre en la escuela, más que en el camino a ella o de regreso de ella. Los agresores (bullies) y las víctimas generalmente están en el mismo grado escolar y, aunque se supone que los menores son supervisados en la escuela, gran proporción de los episodios de acoso no son del conocimiento de los maestros y la víctima habitualmente se siente incapaz de reportarlos a éstos y a sus padres.

En ese mismo sentido, el acoso, maltrato, hostigamiento e intimidación entre escolares, se ha identificado como una conducta de persecución física o psicológica que realiza el alumno

o la alumna contra otro, a quien elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en posiciones de las cuales difícilmente pueden salir por sus propios medios. A estas características descritas por Olweus, se han agregado otros componentes como la vulnerabilidad de la víctima, la falta de apoyo, el aislamiento de la víctima y la presencia de consecuencias a corto y largo plazo (Manesini, 1997; Farrington, 1993; Fried & Fried, 1996; Hunter & Boyle, 2004; Olweus, 1993; Olweus, 2001; Porcelli & Urpis, 2012).

En situaciones de bullying se observa la interacción del agresor y la víctima, además de la participación del espectador(es), quienes adoptan distintos roles como: a) Permanecer neutral durante la situación, b) Ayudar y apoyar al agresor, c) Apoyar o consolar a la víctima. Desafortunadamente, en la mayoría de los casos, el rol que adopta el observador(es) es el de apoyar al agresor para continuar con el acoso (Aluede, Adeleke, Omoike, & Afen-Akpaída, 2008; Coloroso, 2004; Elizalde, 2010; Farrington, 1993; Olweus, 1993; Olweus, 2001). En la figura 1 se puede observar gráficamente la dinámica del bullying entre escolares.

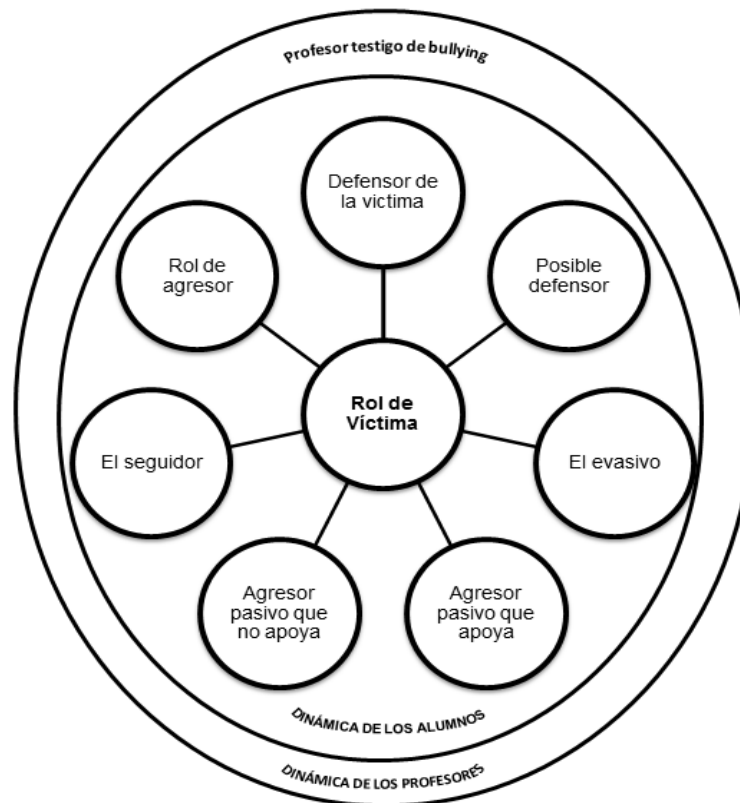


Figura 1. Dinámica del bullying. Adaptada de Elizalde (2010).

Sin embargo, los estudios de esta problemática se han centrado en su mayoría en las características de las víctimas, dejando en segundo plano a los agresores, y la mayoría de las veces olvidando los otros roles involucrados en la dinámica del bullying. Westhues (junio, 2008) afirma que gran parte de los investigadores del bullying, sistemáticamente, privilegian las quejas de las presuntas víctimas y concluye que el estudio científico de este fenómeno, como en cualquier tipo de conflicto, requiere que el investigador dude de las demandas de ambas partes y examine de manera independiente y objetiva los hechos de lo que está pasando.

De acuerdo a Barba-Solano (2010), los datos de la Encuesta Nacional sobre Discriminación en México (ENADIS- 2010) informan que 12.7 % de las niñas y los niños respondieron que sus compañeros les habían pegado alguna vez en los meses previos a la entrevista. En la encuesta se muestra que esta situación se presenta en mayor proporción entre los niños (13.7 %) que entre las niñas (11.5 %). Dichos datos parecen apuntar que los niños están más expuestos al maltrato físico por parte de sus compañeros de escuela en comparación con las niñas. Sin embargo, existen otros actos de intimidación o victimización en los cuales se reportan mayores porcentajes entre

las niñas, por ejemplo: avergonzar a otros niños, (9.7 % para niñas y 6.1 % para niños); no invitar a hacer algo juntos (28 % para niñas y 24.9 % para niños).

Por otro lado, al intentar caracterizar el fenómeno de bullying en un ámbito más amplio, se realizó un estudio para conocer la relación entre algunos trastornos psiquiátricos y la frecuencia del acoso escolar. Se encontró que existen mayores índices de psicopatología en las víctimas-agresores (aquellos niños que han estado en las dos posiciones, tanto de víctimas como de agresores) y los que son víctimas. Estos últimos mostraron mayores puntajes en la escala de ansiedad. La muestra estuvo conformada por 1,092 niños de la Ciudad de México, quienes cursaban desde segundo hasta sexto grado de primaria. De la muestra total, 8.9 % fue categorizado como víctima, 12.2 % como agresor, 2.7 % como víctima-agresor y 76 % como control (Albores-Gallo et al., 2011).

Según datos de la segunda Encuesta Nacional de Exclusión, Intolerancia y Violencia en las Escuelas Públicas de Educación Media Superior (ENEIVEMS, 2009) el acoso escolar trasciende todos los niveles de educación básica. Como resultado de la encuesta se encontró que 76.4 % de los adolescentes que cursaban la educación media superior, (con un rango de edad entre los 15 y 17 años), declaró haber tenido por lo menos un episodio de maltrato físico, exclusión, humillación o intimidación por parte de sus compañeros. Dentro de este tipo de conducta de acoso, 81 % de los hombres informó haberlo su-

frido, mientras que en las mujeres el porcentaje fue 72.9 %, aunque ambas cifras son elevadas la diferencia muestra que existe mayor presencia de acoso en los varones, sin embargo, es importante conocer las estrategias de afrontamiento para identificar mejor a qué se atribuyen estos datos, pues es probable que el rol de género marque de forma importante las pautas de conducta ante el acoso escolar.

Dado el creciente número de niños y adolescentes que viven situaciones de acoso escolar en México (reflejado en las encuestas y estudios dedicados a documentar dicho fenómeno), se han generado en los últimos años, estrategias oficiales para generar pautas de convivencia entre escolares. Ejemplo de ello es el Oficio-Circular de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal No. AFSEDF/642/2011, de fecha 28 de octubre de 2011, mediante el cual se publicaron los Lineamientos Generales por los que se establece un Marco para la Convivencia Escolar en las Escuelas de Educación Básica del Distrito Federal (Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, 2011); representa un esfuerzo importante por atender el problema, aunque insuficiente, pues aún no permea a toda la federación, y acentúa más las diferencias ya existentes entre las políticas públicas de educación entre los estados de la República Mexicana.

Una cuestión particularmente interesante con respecto a la caracterización del fenómeno de acoso escolar tiene relación con las estrategias utilizadas para su evaluación. Entre los méto-

dos de evaluación comúnmente utilizados se encuentran narraciones y representaciones pictóricas (realizadas por los propios alumnos), entrevistas, viñetas, preguntas aisladas, dibujos, fotografías, videos, cuestionarios, cuestionarios sociométricos y autoinformes aplicados en su mayoría a alumnos (víctimas y/o agresores). Los estudios han dedicado menor atención a los otros involucrados en el fenómeno de bullying como es el caso de los espectadores y los maestros (Marín-Martínez & Reidl-Martínez, 2013). Por lo tanto, es indispensable incluir a todos los actores involucrados con el objetivo de entender la problemática y generar responsabilidad social, para no dejar este fenómeno como una preocupación solo de la comunidad escolar.

Recientemente, los espectadores han cobrado un papel importante con respecto a la formulación de propuestas de intervención en acoso escolar. Algunos autores proponen que resulta más efectivo enfocar la intervención al integrar a todos los niños del grupo, en especial a los espectadores, para que sean éstos los que dialoguen y determinen entre sí las consecuencias para los acosadores en vez de simplemente dejar dichas decisiones en manos de los adultos (maestros o directivos), tal como se propone en la metodología para la reflexión grupal de los sucesos escolares, conocida como “asambleas escolares”. Estas estrategias pretenden resolver conflictos, al permitir que los niños experimenten la democracia, la honestidad, la comunicación asertiva, pero, sobre todo, la honestidad para aceptar y hacerse cargo de sus actos (Avedaño & Minujin, 1988; Mendoza, 2014).

Dada la importancia de involucrar a los otros actores (espectadores) en la intervención del acoso escolar y dada la escasez de información referente a la percepción de los mismos y a la percepción sobre el papel que deben asumir en el cada vez más extendido fenómeno de acoso escolar, se planteó el presente estudio con la intención de aportar información sobre la percepción de niños mexicanos en torno al problema de acoso escolar entre compañeros. El propósito general del presente estudio fue conocer la percepción de niños y niñas de primaria en torno al acoso escolar, específicamente el significado que atribuyen a los términos: bullying y aislamiento como palabras estímulo, así como conocer la percepción de los niños (usando frases orientadoras) sobre el papel de la víctima, el rol del espectador y la percepción en torno a la supervisión del maestro en el acoso escolar.

Método

Participantes

En la primera parte del estudio participó un total de 208 niños ($n = 110$) y niñas ($n = 98$), que se encontraba cursando la primaria pública al sur de la Ciudad de México, en los grados de tercero (25.9 %), cuarto (29.3 %), quinto (21.6 %) y sexto de primaria (23.1 %), respectivamente. Con un rango de edad de los 8 a los 13 años de edad y una media de 10 años de edad.

Instrumento

Se realizó un estudio cualitativo, interpretativo donde se dieron categorías (estímulos) relacionadas con la palabra bullying, estas palabras

se sometieron al análisis de redes semánticas naturales. El valor de esta estrategia reside en que las taxonomías obtenidas se generan de manera directa de la memoria semántica del sujeto y el orden otorgado va de acuerdo con su escala de valores y percepciones. Cuando se le pide al sujeto que mencione las palabras que definen el concepto (palabra estímulo), éste utilizará su memoria y seleccionará aquellas que asume están más relacionadas. En este sentido, la elección es resultado de un proceso subjetivo de representarse al mundo, en particular a la palabra estímulo (Zermeño, Arellano, & Ramírez, 2005).

Procedimiento

Para el uso de redes semánticas naturales se seleccionaron palabras estímulo con la pretensión de conocer el significado que le dan los sujetos miembros de algún grupo en particular. A estos se les pidió que definieran la palabra estímulo mediante un mínimo de cinco palabras sueltas, desde verbos, adverbios, adjetivos, sustantivos hasta pronombres, sin utilizar artículos ni preposiciones. Cuando los participantes ya tenían su lista de palabras definidoras, se les pidió que, de manera individual, las jerarquizaran de acuerdo con la cercanía o importancia que cada una de las palabras tenía con la palabra estímulo. Después, asignaron el número uno a la palabra más cercana al estímulo, el dos a la siguiente y así sucesivamente, hasta agotar todas las palabras definidoras. Luego se realizó una relación de las palabras dichas y se elaboró una tabla con todas las palabras definidoras que fueron usadas, para calcular los principales va-

lores de la red semántica (Principalmente, el valor M, que corresponde al peso semántico de cada palabra definidora; Hinojosa, 2008).

Se trabajó por grado escolar: se entregó a cada niño participante una hoja con las palabras estímulo bullying y aislamiento, se les indicó que escribieran la primera palabra que en su opinión describiera mejor cada estímulo y después las jerarquizaran colocando el número 1 a la que consideraban la palabra más relacionada con la palabra estímulo. Posteriormente, en la misma hoja se presentaron tres frases orientadoras: 1) Cuando veo que molestan a otro niño debo quedarme callado, 2) Mi maestra hace algo cuando molestan a un niño, 3) Otros niños me molestan. Los niños eligieron una de cuatro opciones de respuesta (escala tipo Likert) que iban desde nunca hasta siempre.

Resultados

Para la descripción y análisis de variables cualitativas, se utilizaron tablas de contingencia, considerando que los resultados obtenidos con las palabras estímulo fueron clasificados según su contenido en tres categorías (como se observa en la figura 2). La categoría que obtuvo mayor frecuencia fue la de violencia física (79.79 %), seguida de violencia verbal (8.64 %) y violencia psicológica-emocional (8.64 %), respectivamente.

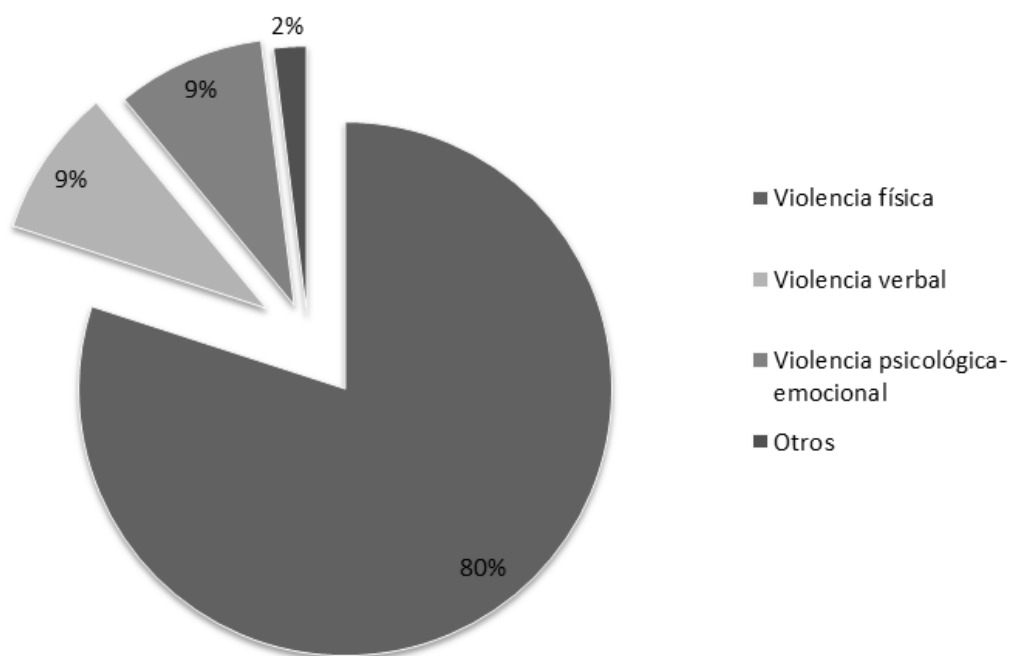


Figura 2. Principales categorías de los descriptores del estímulo bullying.

Análisis de palabras estímulo

La tabla 1 muestra relación entre la variable de grado escolar y la categoría de violencia física para la palabra estímulo bullying; se encontró que el principal descriptor fue la palabra agresión, con una frecuencia equivalente a 31.25 % de la muestra, según información, principalmente, de alumnos de cuarto de primaria, seguidos de alumnos de quinto, primero y sexto, respectivamente. El segundo descriptor más utilizado (13.96 %) fue la palabra golpes, mencionado por igual por los alumnos de cuarto y sexto, seguidos de alumnos de quinto y primero. El tercer descriptor fue la palabra violencia con un porcentaje de 11.53 %, informado principalmente por alumnos de sexto, seguidos por igual por estudiantes de cuarto y quinto sin

ser mencionado por alumnos de tercero. A pesar de la baja frecuencia es importante mencionar que en sexto de primaria se informó el descriptor de abuso sexual y pegar hasta matar, algo similar a lo observado en tercero de primaria donde se encontró el descriptor de matar y violar (como se observa en la tabla 1).

Con respecto a la relación entre la variable de grado escolar y la categoría de violencia verbal para la palabra estímulo bullying, el principal descriptor fue la palabra burlas con un porcentaje de 2.88 %, informado igual por alumnos de tercero y quinto, seguido de alumnos de cuarto y sexto. El segundo descriptor fue la palabra violencia verbal, sólo utilizado por alumnos de sexto, como se puede observar en la tabla 2.

Tabla 1

Contingencia por grado escolar y categoría de violencia física

| Categoría | Descriptor | Tercero | Cuarto | Quinto | Sexto | Frecuencia | Porcentaje | Valor general M |
|------------------|------------------------------|---------|--------|--------|-------|------------|------------|--------------------|
| Violencia física | Abuso | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | .48 | 10 |
| | Abuso Sexual | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | .48 | 10 |
| | Agresión | 10 | 26 | 20 | 6 | 65 | 31.25 | 650 |
| | Asaltar | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | .48 | 10 |
| | Contacto físico | 1 | 0 | 0 | 3 | 4 | 1.92 | 40 |
| | Desangrar | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | .48 | 10 |
| | Empujar | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 | .96 | 20 |
| | Golpes | 2 | 11 | 5 | 11 | 29 | 13.96 | 290 |
| | Lastimarnos | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 | .96 | 20 |
| | Luchadores | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | .48 | 10 |
| | Maltrato | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 | .96 | 20 |
| | Matar | 4 | 0 | 0 | 0 | 4 | 1.92 | 40 |
| | Me agreden mis compañeros | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | .48 | 10 |
| | Molestar | 1 | 0 | 0 | 2 | 3 | 1.44 | 30 |
| | Montón (echar) | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | .48 | 10 |
| | Pegar | 9 | 3 | 0 | 1 | 13 | 6.25 | 130 |
| | Pegar hasta matar | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | .48 | 10 |
| | Pelear | 5 | 2 | 0 | 0 | 7 | 3.36 | 70 |
| | Robar | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | .48 | 10 |
| | Violar | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 | .96 | 20 |
| | Violencia | 0 | 7 | 7 | 10 | 24 | 11.53 | 240 |
| | Total | | 39 | 52 | 35 | 37 | 166 | - |
| Porcentaje | | 19 | 25 | 17 | 18 | - | 79.79 | |

Tabla 2

Tabla de contingencia por grado escolar y categoría de violencia verbal

| Categoría | Descriptor | Tercero | Cuarto | Quinto | Sexto | Frecuencia | Porcentaje | Valor general M |
|------------------|------------------|---------|--------|--------|-------|------------|------------|--------------------|
| Violencia verbal | Amenazar | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 | .96 | 20 |
| | Burlas | 2 | 1 | 2 | 1 | 6 | 2.88 | 60 |
| | Gritar | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | .48 | 10 |
| | Groserías | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 | .96 | 20 |
| | Insulto | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 | .96 | 20 |
| | Ofensa | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | .48 | 10 |
| | Violencia verbal | 0 | 0 | 0 | 4 | 4 | 1.92 | 40 |
| | Total | | 7 | 1 | 4 | 6 | 18 | - |
| Porcentaje | | 3.36 | .48 | 1.92 | 2.88 | - | 8.64 | |

En la tabla 3, se observa la relación entre la variable de grado escolar y la categoría de violencia psicológica-emocional para la palabra estímulo bullying. Se identificó que el principal descriptor fue miedo (1.44 %), informada en

todos los grados menos tercero. Seguido de los descriptores discriminar (reportado por cuarto y sexto) y malos sentimientos (mencionado en cuarto y quinto), ambos descriptores con el mismo porcentaje (.96 %).

Tabla 3

Contingencia por grado escolar y categoría de violencia psicológica-emocional

| Categoría | Descriptor | Tercero | Cuarto | Quinto | Sexto | Frecuencia | Porcentaje | Valor general M |
|---------------------------------|--------------------------------|---------|--------|--------|-------|------------|------------|-----------------|
| Violencia psicológica-emocional | Algunos tienen odio entre sí | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | .48 | 10 |
| | Discriminar | 0 | 1 | 0 | 1 | 2 | .96 | 20 |
| | Gozar | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | .48 | 10 |
| | Estar discapacitado | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | .48 | 10 |
| | Humillación | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | .48 | 10 |
| | Malos sentimientos | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 | .96 | 20 |
| | Miedo | 0 | 1 | 1 | 1 | 3 | 1.44 | 30 |
| | Peligroso | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | .48 | 10 |
| | Problemas de personas enojadas | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | .48 | 10 |
| | Por respeto | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | .48 | 10 |
| | Sentirse "muy muy" | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | .48 | 10 |
| | Sentirse jefe | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | .48 | 10 |
| | Tristeza | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | .48 | 10 |
| | Videos | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | .48 | 10 |
| Total | | 3 | 5 | 5 | 5 | 18 | - | 180 |
| Porcentaje | | 1.44 | 2.4 | 2.4 | 2.4 | - | 8.64 | |

Sólo 17.29 % de la población respondió a la palabra estímulo de aislamiento, al identificar que la categoría con mayor frecuencia de respuestas fue violencia psicológica-emocional (8.64 %), seguida de la categoría de violencia física (7.21

%), mientras que para la categoría de violencia verbal el porcentaje fue mínimo (1.44 %).

Los resultados de la relación entre la variable de grado escolar y la categoría de violencia psicológica-emocional muestran que el descriptor más uti-

lizado es la palabra soledad con un porcentaje de 3.84 %, informado principalmente por alumnos de tercero. El segundo descriptor corresponde a la palabra triste (2.40 %) de acuerdo con los alumnos de tercero y cuarto (tabla 4).

Para la categoría de violencia física y su relación con la variable de grado escolar, se identificó como principal descriptor: fue cuando una persona aísla a otra (1.44 %), informado únicamente por niños de tercero (tabla 5).

Tabla 4

Tabla de contingencia por grado escolar y categoría de violencia psicológica-emocional para el estímulo aislamiento

| Categoría | Descriptor | Tercero | Cuarto | Quinto | Sexto | Frecuencia | Porcentaje | Valor general M |
|---------------------------------|-----------------|---------|--------|--------|-------|------------|------------|-----------------|
| Violencia psicológica-emocional | Asustar | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | .48 | 10 |
| | Miedo | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 | .96 | 20 |
| | Nadie me quiere | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | .48 | 10 |
| | No aguantarse | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | .48 | 10 |
| | Soledad | 5 | 3 | 0 | 0 | 8 | 3.84 | 80 |
| | Triste | 3 | 2 | 0 | 0 | 5 | 2.40 | 50 |
| | Total | 12 | 6 | 0 | 0 | 18 | - | 180 |
| Porcentaje | 5.76 | 2.88 | 0 | 0 | - | 8.64 | | |

Tabla 5

Tabla de contingencia por grado escolar y categoría de violencia física para el estímulo aislamiento

| Categoría | Descriptor | Tercero | Cuarto | Quinto | Sexto | Frecuencia | Porcentaje | Valor general M |
|------------------|---------------------------------|---------|--------|--------|-------|------------|------------|-----------------|
| Violencia física | Cuando no juegan conmigo | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 | .96 | 20 |
| | Cuando una persona aísla a otra | 3 | 0 | 0 | 0 | 3 | 1.44 | 30 |
| | Empujar | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 | .96 | 20 |
| | Golpear | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | .48 | 10 |
| | Dejar solo | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 | .96 | 20 |
| | Matar | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | .48 | 10 |
| | Molestar | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | .48 | 10 |
| | No hacer caso | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | .48 | 10 |
| | No salir | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | .48 | 10 |
| | Tirar | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | .48 | 10 |
| | Total | 11 | 4 | 0 | 0 | 15 | - | 150 |
| Porcentaje | 5.28 | 1.92 | 0 | 0 | - | 7.21 | | |

La tabla 6, de contingencia por grado escolar y la categoría de violencia verbal para el estímulo aislamiento, muestra el descriptor decir groserías como el principal, sin embargo, su porcentaje de aparición es muy bajo (.96 %).

Análisis de frases orientadoras

Al realizar el análisis de la frase orientadora “Cuando veo que molestan a otro niño debo quedarme callado”, se observa que 80.30 % de

los niños seleccionó la opción nunca, sin embargo, la siguiente opción de respuesta en frecuencia fue siempre con 8.08 %, como se puede observar en la tabla 7.

Para la frase orientadora “Mi maestra hace algo cuando molestan a un niño”, el 61.42 %, mencionó que siempre, o muchas veces (16.75 %), mientras que el 12.18 % informó que pocas veces y 9.64 % dijo que nunca.

Tabla 6

Tabla de contingencia por grado escolar y categoría de violencia verbal para el estímulo aislamiento

| Categoría | Descriptor | Tercero | Cuarto | Quinto | Sexto | Frecuencia | Porcentaje | Valor general M |
|------------------|-----------------|---------|--------|--------|-------|------------|------------|-----------------|
| Violencia verbal | Amenazar | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | .48 | 10 |
| | Decir groserías | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 | .96 | 20 |
| Total | | 2 | 1 | 0 | 0 | 3 | - | 30 |
| Porcentaje | | .96 | .48 | 0 | 0 | - | 1.44 | |

Tabla 7

Tabla de contingencia por grado escolar para la afirmación “Cuando veo que molestan a otro niño debo quedarme callado”

| | | Grado | | | | Frecuencia | Porcentaje |
|---|--------------|---------|--------|--------|-------|------------|------------|
| | | Tercero | Cuarto | Quinto | Sexto | | |
| Cuando veo que molestan a otro niño debo quedarme callado | Nunca | 28 | 45 | 39 | 45 | 159 | 80.30 |
| | Pocas veces | 5 | 6 | 2 | 1 | 14 | 7.07 |
| | Muchas veces | 4 | 3 | 1 | 1 | 9 | 4.54 |
| | Siempre | 5 | 7 | 2 | 1 | 16 | 8.08 |
| Total | | 42 | 61 | 44 | 48 | 198 | 100 |

Nota: 10 participantes no contestaron por lo que se consideró la n = 198 para este análisis.

Finalmente, para la frase orientadora de “Otros niños me molestan” se encontró que 17.25 % de los niños encuestados informó que siempre los molestan, o muchas veces con un

porcentaje de 14.21 %, mientras que 49.74 % informó que pocas veces lo molestan. Solo 18.78 % mencionó que nunca lo molestan (ver tabla 9).

Tabla 8

Tabla de contingencia por grado escolar para la afirmación “Mi maestra hace algo cuando molestan a un niño”

| | | Grado | | | | Frecuencia | Porcentaje |
|--|--------------|---------|--------|--------|-------|------------|------------|
| | | Tercero | Cuarto | Quinto | Sexto | | |
| Mi maestra hace algo cuando molestan a un niño | Nunca | 7 | 5 | 4 | 3 | 19 | 9.64 |
| | Pocas veces | 8 | 10 | 5 | 1 | 24 | 12.18 |
| | Muchas veces | 7 | 13 | 12 | 1 | 33 | 16.75 |
| | Siempre | 21 | 33 | 23 | 43 | 121 | 61.42 |
| Total | | 43 | 61 | 44 | 48 | 197 | 100 |

Nota: 11 participantes no contestaron por lo que se consideró la n = 197 para este análisis.

Tabla 9

Tabla de contingencia por grado escolar para la afirmación “Otros niños me molestan”

| | | Grado | | | | Frecuencia | Porcentaje |
|-------------------------|--------------|---------|--------|--------|-------|------------|------------|
| | | Tercero | Cuarto | Quinto | Sexto | | |
| Otros niños me molestan | Nunca | 7 | 9 | 11 | 10 | 37 | 18.78 |
| | Pocas veces | 15 | 29 | 24 | 30 | 98 | 49.74 |
| | Muchas veces | 10 | 8 | 4 | 6 | 28 | 14.21 |
| | Siempre | 12 | 15 | 5 | 2 | 34 | 17.25 |
| Total | | 45 | 61 | 44 | 48 | 197 | 100 |

Nota: 11 participantes no contestaron por lo que se consideró la n = 197 para este análisis.

Discusión

La situación de cambio en las familias y el incremento en episodios de violencia familiar, así como los problemas sociales que nos aquejan cotidianamente han sido, sin lugar a dudas, el caldo de cultivo propicio para que la violencia llegue a las aulas y forme parte de la vida cotidiana de niños y niñas que ahora tienen dentro de su contexto de crecimiento, situaciones de acoso escolar a las cuales tienen que hacer frente. El problema del bullying o acoso entre pares tiene graves repercusiones para la víctima, el agresor y los observadores. Sin embargo, parte importante para el desarrollo de estrategias de intervención es conocer la percepción que tienen los involucrados en la problemática a tratar.

A pesar de las claras limitaciones de los estudios descriptivos, los datos encontrados en este estudio permiten observar que los estudiantes asocian principalmente el bullying con agresión física. Por lo tanto, es probable que se requiera de mayor sensibilización ante otras formas de agresión entre pares, como la agresión verbal o la emocional-psicológica. Es importante enfocar nuestros esfuerzos a disminuir el riesgo de que niños y niñas consideren aceptables estas conductas de agresión, solo por el hecho de no llegar a una conducta física.

En este mismo sentido, llama la atención que alumnos de tercero y sexto de primaria reporten descriptores como golpear hasta matar, matar o violar para la descripción del bullying, pues ya no solo se identifican como golpes o agresiones menores, sino como dos de las situaciones más relacionadas con conductas antisociales, como

el abuso sexual y el privar de la vida a un ser humano. En las respuestas entre estos dos grupos se puede observar la relación con la etapa de desarrollo en la que se encuentran; es relevante rescatar esta información, ya que puede servir como predictor —a comprobar— del tipo e intensidad del bullying en la secundaria. Esto favorecería el desarrollo de estrategias de prevención o intervención más adecuadas a la percepción y etapa del desarrollo de los niños.

Al pedir a los alumnos que describieran la palabra estímulo aislamiento, solo un porcentaje bajo respondió, por lo cual es importante conocer cuál es la razón de que en quinto y sexto de primaria esta palabra no tuvo mayor relevancia.

Con respecto a las frases orientadoras al presentar el estímulo “Cuando veo que molestan a otro niño debo quedarme callado”, 80.30 % de los participantes en el estudio seleccionó la opción de nunca, lo cual permite identificar que consideran deseable que no guarden silencio ante una situación de bullying, sin embargo, la siguiente opción con mayor frecuencia indica el extremo contrario siempre (8.08 %).

A pesar del porcentaje que respondió siempre, menor 10 %, todo indica que hay un grupo de estudiantes vulnerables, que permitiría se presentara una situación de agresión frente a ellos, ya sea porque se encuentra en el papel de agresores, víctima, o bien, como observador.

Finalmente, el informe de los participantes es muy similar a lo encontrado por la segunda Encuesta Nacional de Exclusión, Intolerancia y Violencia en las Escuelas Públicas de Educación Media Superior (ENEIVEMS, 2009), quienes encontraron que 76.4 % de los adolescentes que

cursaban la educación media superior (entre 15 y 17 años), había tenido por lo menos un episodio de maltrato físico, exclusión, humillación o intimidación por parte de sus compañeros. Los datos de este estudio informan que al mostrarles la frase orientadora “Otros niños me molestan”, 81.2 % ha sido molestado (desde siempre, muchas veces o pocas veces), y solo 17.25 % de los niños encuestados quienes informa que nunca lo ha molestado. Resulta muy relevante saber que lo informado por adolescentes muy probablemente inició en la primaria.

Las intervenciones preventivas-selectivas deben ser una opción de trabajo en las escuelas primarias, de tal manera que los estudiantes, niños y niñas, tengan la oportunidad de conocer las diferentes formas de agresión, estén sensibilizados a las alternativas no violentas de respuesta y, sobre todo, que el contexto de los adultos en el ámbito escolar favorezca el crecimiento y desarrollo integral de los niños, incluyendo sus habilidades sociales y la capacidad de resolver problemas sin agresiones.

De igual manera, el uso de las asambleas escolares permitiría encontrar un espacio propicio para la reflexión de los propios niños y de esta manera cambiaría su percepción sobre las conductas de riesgo, por lo cual también se pueden incrementar sus acciones de prevención. Por consiguiente, es necesaria la capacitación y psico-profesionalización de los maestros y directivos como facilitadores del cambio de percepción y manejo de niños y niñas en situaciones de conflicto, como una excelente estrategia de prevención-acción.

Referencias

- Abdalá, A. L., Hernández, J. T., Piña, C. G., González, A. P., Navarrete, G. E. L., Escalera, P. M. I. A., & Manuel, J. (2010). Consenso de la Comisión para el Estudio y Atención Integral al Niño Maltratado. Maltrato infantil: Una acción interdisciplinaria e interinstitucional en México. *Acta Pediátrica de México*, 31(1).
- Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (2011). *Lineamientos Generales por los que se establece un Marco para la Convivencia Escolar en las Escuelas de Educación Básica del Distrito Federal*. Recuperado de http://www.sepdf.gob.mx/principal/archivos/Lineamientos_Grales_Es-cuelasEducBasica.pdf
- Albores-Gallo, L., Saucedo-García, J. M., Ruiz-Velasco, S., & Roque-Santiago, E. (2011). El acoso escolar (bullying) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México. *Salud Pública de México*, 53(3), 220-227.
- Aluede, O., Adeleke, G., Omoike, D., & Afen-Akpaída, J. (2008). A Review of the Extent, Nature, Characteristics and Effects of Bullying Behaviour in Schools. *Journal of Instructional Psychology*, 35(2), 151-158.
- Anderson, M., Kaufman, J., & Simon, T. R. (2001). School-associated violent deaths in the United States. 1994-1999. *JAMA*, 286, 2695-702.
- Arriagada, I. (1997). *Políticas sociales, familia y trabajo en la América Latina de fin de siglo*. Santiago de Chile: Naciones Unidas,

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Avedaño, R., & Minujin, A. (1988). *Una escuela diferente*. La Habana Cuba: Pueblo y Educación.
- Ayala, H., Pedroza, F., Morales, S., Chaparro, A., & Barragán, N. (2002). Factores de riesgo, factores protectores y generalización del comportamiento en una muestra de niños en edad escolar. *Salud Mental*, 25, 27-40.
- Barba-Solano, C. (2012). Reseña de «Encuesta Nacional sobre Discriminación en México/ ENADIS 2010. Resultados sobre zonas metropolitanas de México, Guadalajara y Monterrey» del Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. *Espiral*, 19, 261-270.
- Concha-Eastman, A., & Krug, E. (2002). Informe mundial sobre la salud y la violencia de la OMS: Una herramienta de trabajo. *Rev Panam Salud Publica/Pan Am J Public Health* 12(4), 227-229.
- Contini de González, E. N. (2008). Las habilidades sociales en la adolescencia temprana: Perspectivas desde la psicología positiva. *Psicodebate, Cultura y Sociedad*, 9, 45-63.
- Elizalde, A. (2010). Estudio descriptivo sobre las estrategias de afrontamiento del bullying entre profesorado mexicano. *Education & Psychology*, 8(20), 353-372.
- Farrington, D. (1993). Understanding and preventing bullying. *Crime and Justice*, 17, 381-458.
- Fierro-Evans, M. C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática: Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica*, 40, 01-18.
- Fried, S., & Fried, P. (1996). *Bullies & victims: Helping your child through the schoolyard battlefield*. New York: Evans and Company
- Gómez-Palacios, J. (1991). *Educar para la paz*. Madrid: CCS.
- Goodman, R., Ford, T., & Richards, H. (2000). The development and well-being assessment: Description and initial validation of an integrated assessment of child and adolescent psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(5), 645-55.
- Hinojosa, G. (2008). El tratamiento estadístico de las redes semánticas naturales. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 18(1), 133-154.
- Hunter, C., & Boyle, M. (2004). Appraisal and coping strategy use in victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 83-107.
- Marín-Martínez, A., & Reidl-Martínez, L. (2013). Validación Psicométrica del Cuestionario “Así nos llevamos en la Escuela” para evaluar el Hostigamiento escolar (bullying) en primarias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(56), 11-36.
- Mendoza, B. (2014.) *Bullying. Asambleas escolares para mejorar la convivencia escolar*. D. F., México: Manual Moderno.
- Menesini, E., Eslea, M., Smith, P. K., Genta, M. L., Giannetti, E., Fonzi, A., & Costabile, A. (1997). Cross-national comparison of children's attitudes towards bully/victim problems in school. *Aggressive Behavior*, 23(4), 245-257.

- Olweus, D. (1973). Personality and aggression. En J. Coie & D. Jensen (Eds.), *Nebraska symposium on motivation* (pp. 261-321). Lincoln: University of Nebraska Press
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, DC: Wiley.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (2001). Bullying at school: Tackling the problem. *Organization for Economic Cooperation and Development*, 25, 24-26
- Organización Mundial de la Salud. (OMS, 2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud: Resumen*. Washington, D.C.: Organización Panamericana de la Salud.
- Pedroza, J., Mendoza, G., & Martínez, K. (2013). *¡Auxilio! ¡Mi hijo no trae manual!: Prácticas de crianza positiva, prevención de adicciones y bullying*. D.F., México: Pax.
- Pliego, C. F. (2013). *Tipos de familia y bienestar de niños y adultos*. México: Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.
- Porcelli, G., & Urpis, O. (2012). *Children's Voices Qualitative National Report. Action co-funded by the European Union's Fundamental Rights and Citizenship Programme*. Italy: Trieste.
- Repetti, R. L., Taylor, S. E., & Seeman, T. E. (2002). Risky families: Family social environments and the mental and physical health of offspring. *Psychological bulletin*, 128(2), 330-366.
- Westhues, K. (junio, 2008). *Críticas al movimiento anti-bullying*. Ponencia presentada en la 6ª Conferencia Internacional sobre Bullying, Montreal. Recuperada de <http://www.kwesthues.com/e-bullyconf0806prelim.pdf>
- Zermeño, A., Arellano, A., & Ramírez, A. (2005). Redes semánticas naturales: Técnica para representar los significados que los jóvenes tienen sobre la televisión, internet y expectativas de vida. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 11(22), 305-334.

El goce de los cortes del cuerpo y del discurso violentado

The jouissance of the body's cuts and the distorted speech

Laura Paredes Chamu
Sandra Paola Pérez Montes
José Martín Alcalá Ochoa
Universidad Michoacana de San
Nicolás de Hidalgo

Resumen

El fenómeno de los cuerpos adolescentes desgarrados y la piel cortada, lacerada, mutilada, se manifiesta de manera creciente en nuestra época de ideales narcisistas e imperativos del goce violento. Este trabajo, teórico y clínico, tiene el objetivo de aportar reflexiones psicoanalíticas sobre las significaciones que adquieren los cortes en los cuerpos desgarrados de los jóvenes que se autolaceran. El procedimiento y método de estudio consistió en la realización de entrevistas clínicas a un sujeto que dio cuenta de su historia por la vía del testimonio acerca de su experiencia con su cuerpo violentado. Los resultados muestran el vínculo entre la violencia y la fragmentación discursiva del sujeto, además de la violencia que acontece en el acto de cortar el cuerpo, así como el efecto clínico en el sujeto por las transformaciones de su discurso a partir de las resignificaciones; éstas advienen en el proceso mismo del ejercicio de la palabra liberada en el acto testimonial del sujeto de estudio.

Palabras clave: cuerpo, laceración, goce, discurso.

Nota del autor

Laura Paredes Chamu, Facultad de Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH); Sandra Paola Pérez Montes, Facultad de Psicología, UMSNH; José Martín Alcalá Ochoa, Facultad de Psicología, UMSNH.

La correspondencia en relación con este artículo debe dirigirse a José Martín Alcalá Ochoa, Facultad de Psicología, UMSNH, calle Francisco Villa, número 450, colonia Dr. Miguel Silva, C. P. 58110, Morelia, Michoacán, México.

Dirección electrónica: martinalcala63@gmail.com

Abstract

The phenomenon concerning to the teenagers' torn bodies and their cut, lacerated, mutilated skin, is increasingly manifesting in our times of narcissistic ideals and imperatives of violent joy. This paper, theoretical and clinical, seeks to provide with psychoanalytic reflections about the signification acquired by the cuts on the torn bodies of self-lacerating teenagers. The research procedure and method consisted on the implementation of clinical interviews to a subject who gave account of his story by means of the testimony on his own experience with his violated body. Results show the link between the subject's discursive violence and fragmentation, and the violence that occurs in the body-cutting act, as well as the clinical effect on the subject due to his speech transformation from the re-significations that arise during the process of free word performance itself within the research subject's testimonial act.

Keywords: body, laceration, joy, speech.

Fue la teoría freudiana de la represión sexual —la represión del deseo—, lo que se evidenció en los bordes de la locura histérica del cuerpo femenino que dio origen al psicoanálisis. Dicha locura corporal sólo se podría curar con el habla: la cura por la palabra, la *talking cure* que Anna O. le reveló a Freud, fue el cimiento de la técnica psicoanalítica de la *asociación libre*. La palabra tiene sus razones para ser hablada, prohibida, callada u olvidada. La palabra tiene sus caminos y ritmos propios de conjunción y disyunción, de condensación y desplazamiento; es la ley del inconsciente. Es por ello que nuestro procedimiento de estudio, vía la técnica de la entrevista clínica, fue escuchar pacientemente el discurso de nuestro sujeto, quien aceptó ofrecer su testimonio de vida como una forma de crearse una historia y de re-crearse en ella, de involucrarse y de posicionarse en su decir. Palabra a palabra fue abriéndose camino en el proceso mismo de la escucha de una historia que se hizo discursiva, sobre todo, para ser contada.

Planteamos enfocar la importancia argumentativa del *cuerpo lacerante de los cortes* en la

escucha del discurso testimonial, el cual nos ha llevado a deducir que el cuerpo como propiedad es sometido al control y al dominio represivo de las pulsiones y, por otro lado, también es sometido al imperativo del goce narcisista de los imaginarios del yo especular. El corte del cuerpo y en el cuerpo es utilizado como marca y enigma de significado del sujeto; acto para que pueda inaugurarse un sentido, para que en la existencia del sujeto advenga un sentido de “corte” en su relación con el otro.

El corte de la piel, el corte del cuerpo, se escenifica en un acto sangrante que da lugar y consistencia a un goce específico, ubicado en ese Otro discursivo que comanda al sujeto a través de la imagen de su cuerpo: “en efecto, no hay cuerpo sin imagen del cuerpo” (Recalcati, 2003, p. 254). El cuerpo en sí mismo es imagen, es el “en-forma-de” que le viene de la mirada del Otro, es la investidura imaginaria con la cual se presenta y se representa ante los otros como propiedad para el goce del Otro. Así, el cuerpo adviene como fin pulsional del sujeto de goce, “es decir, esta fantasmaticación del cuerpo es

vía de satisfacción pulsional. Cuerpo propiedad del otro, para el otro, cuerpo ofrenda, cuerpo sacrificio, son algunas de las versiones de este cuerpo que la clínica revela” (Chamizo, 1998, p. 24).

Indagamos en el discurso testimonial acerca de la manera en que un sujeto llega a hacer uso y abuso de su cuerpo, sometiéndolo a experiencias dolorosas y buscando saber a través de ese acto – en el campo de la sensación–, algo que no puede comprender o algo que no puede significar de su historia. Al cuerpo se le hiere, se le corta, o se le desgarrar por diversas significaciones religiosas y culturales; sin embargo, en el campo de la clínica, el sujeto desconoce la significación de su acto, es decir, el saber inconsciente que como causa de su acto lo aliena de su cuerpo, de su pensamiento y de su razón de ser. Si no puede comprender su acto y no lo puede significar, es por la ausencia misma del significante fálico del deseo. Una ausencia simbólica opera como causa del acto. Es por ello que le encuentra sentido a la experiencia del dolor–sensación gozosa donde se significa en las marcas reales la existencia del cuerpo–: “la marca del Otro no mortifica al sujeto, sino que es más bien el viviente quien rechaza la mortificación simbólica, quien rechaza la incorporación significante cuerpo-animal que no tolera las cadenas de lo simbólico” (Recalcati, 2003, p. 259). Dicho de otra manera, el sujeto –para no vivirse mortificado en y por lo simbólico, mortificado en y por el lenguaje, en el cual pre-existe y existe– elige (inconscientemente) la mortificación en el cuerpo real, en la carne

herida y sufriente, *en-carne-viva*; sólo así, vía el goce, se vive y se siente la vida, se vive y se presente la existencia mundana de la naturaleza de la carne. En el texto freudiano de 1905, tres ensayos de teoría sexual, el autor asevera que es en el cuerpo y en la piel donde el goce encuentra su lugar: “la piel, que en determinados lugares del cuerpo se ha diferenciado en los órganos de los sentidos y se ha modificado hasta constituir una mucosa, y que es, por tanto, la zona erógena por excelencia” (Freud, 2005a, p. 154).

Aquellas partes del cuerpo y de la piel elegidas para ser cortadas y laceradas, llevan consigo pedazos de la historia del sujeto; piezas pertenecientes a un mismo rompecabezas estructural; retoños simbólicos de aquello que alguna vez reprimió, y hoy en día salen nuevamente a la luz a través de los cortes bajo el efecto placentero de crueldad. Freud describe una zona erógena como: “sector de piel o de mucosa en el que estimulaciones de cierta clase provocan una sensación placentera de determinada cualidad” (Freud, 2005a, p. 166). La cualidad de la sensación se repite en los actos: “también sensaciones de dolor intenso provocan idéntico efecto erógeno” (Freud, 2005a, p. 185). El discurso del sujeto de goce lo confirma. Sus cortes lo gritan sin hablar. Ahí donde el dolor que se infringe da cuenta de esa parte de su cuerpo como zona erógena, es un territorio gobernado por el goce.

El poeta francés dice que en el hombre: “lo más profundo es la piel” (Valery citado en Chamizo, 1998, p. 27). La piel es la zona privilegiada de Eros y es la zona privilegiada de Thánatos. Es zona de conflicto por excelencia, por donde todo

pasa y todo queda... en la relación con el Otro. Es zona de abrazos, de besos, de caricias y de placer, pero también es zona de golpes, heridas, desgarramientos y dolor. Es zona de uniones, acuerdos y pactos; o es zona de cortes y guerra, siempre con el discurso del Otro. En el escrito freudiano de 1920, *Más allá del principio de placer*, se explica el vínculo de la pulsión sádica con Eros, la relación íntima entre la agresión y la sexualidad: “Hemos partido de la gran oposición entre pulsiones de vida y pulsiones de muerte... la que media entre amor (ternura) y odio (agresión)” (Freud, 2005c, p. 52).

En el fenómeno clínico y social de “los cortes” –actos provocados y padecidos por jóvenes en nuestra época–, no sólo se trata de describir el recuento de los daños en la piel de los cuerpos, se trata –sobre todo– de interrogar el enigma del goce. ¿Qué provocan esos cortes?, ¿qué efectos y afectos producen esos cortes?, ¿qué voces invocan y provocan con su acto?

El dolor-placer de los cortes, por ser placentero y displacentero al mismo tiempo, se convierte en y se denomina por ello goce. Goce excesivo de la carne como efecto de los cortes en la palabra, donde se juega además la demanda del Otro, la constitución de un ser que no ha sido ni ha llegado a ser... un ser de palabra. Aunque sí ha llegado a ser... un cuerpo cortado y recortado desde el lugar y la palabra del Otro; cuerpo que se vuelve pretexto en la carne para ser marcado por un texto renuente contra la determinación simbólica del sujeto. El cuerpo es sometido, sujetado a lo que según parece pertenece al Otro -con goce se paga- y de

lo que se ha hecho acreedor. Una carga del Otro que se vuelve “con cargo a” y carga del sujeto. Un puesto e impuesto del Otro que se vuelve posición gozosa del sujeto.

Método

La investigación, como procedimiento de la indagación del inconsciente; la terapéutica, como método del tratamiento de las neurosis; y la teoría, como una nueva disciplina científica, forman los pilares fundamentales del edificio psicoanalítico construido por Freud (2005d). De ahí que no se pueda pensar la investigación psicoanalítica sin sus nexos epistemológicos con los conceptos fundamentales del psicoanálisis y sin su soporte en la práctica clínica: “... una representación deviene patógena cuando su contenido aspira en la dirección contraria a las tendencias dominantes en la vida anímica, provocando así la “defensa” del individuo” (Freud, 2005d, p. 233). “Lo patógeno” en psicoanálisis viene de y se resuelve en el campo de las representaciones o en el campo de las palabras y del habla de un sujeto.

Para efecto del presente artículo, la clínica es concebida como una relación entre un terapeuta y un paciente en el contexto de un consultorio o bien, la relación transferencial entre las entrevistadoras y la entrevistada que produjo un testimonio rico en el contenido y forma de su discurso; en especial, tuvo efectos subjetivos importantes en la entrevistada (objetivo final de toda práctica clínica). En esencia, la clínica psicoanalítica es un proceso de investigación del inconsciente, por lo cual el proceso de investigación del que

aquí damos cuenta es también resultado de una experiencia clínica del discurso. Dicho discurso tiene como estructura efectos de significación, que esencialmente se conforma por la estructura del significante. Así lo enfatiza Lacan en su conferencia del 16 de mayo de 1956.

¿Cómo pudo omitirse el papel fundamental de la estructura significante? Evidentemente, comprendemos por qué. Lo que se expresa en el seno del aparato y del juego del significante es algo que sale del fondo del sujeto, algo que puede llamarse su deseo. A partir del momento en que el deseo está capturado por el significante, es un deseo significado. Y todos estamos fascinados por la significación de ese deseo. Y olvidamos, a pesar de que Freud lo recuerda, el aparato del significante. (Lacan, 2008, p. 342).

Si bien es cierto, la obra teórica freudiana se ha vulgarizado, “el psicoanálisis” ha sido concebido peyorativamente como un mal chiste para la ciencia. No se diga del olvido del “método” que se dio en la investigación, en el tratamiento y teoría del psicoanálisis contemporáneo; olvido que nos recuerda Lacan (2008). Nuestro estudio teórico-clínico intenta dar cuenta del “método psicoanalítico” por la vía del testimonio. No esperamos que el saber y las conjeturas producidas durante el proceso reflejen la objetividad de las ciencias psicológicas que se cubren con el manto del método científico (cuantitativo, cualitativo o mixto) en la investigación universitaria. El discurso psicoanalítico es completamente distinto al discurso de la ciencia, luego también, el

método psicoanalítico es completamente distinto al método de la ciencia.

Participantes

La investigación estuvo conformada por los siguientes participantes: 1) La entrevistada, mujer de 17 años de edad y estudiante de una preparatoria de la ciudad de Morelia; tenía la característica clínica de realizarse cortes en el cuerpo desde los 12 años de edad. Aceptó dar su testimonio de vida y en lo sucesivo recibirá el nombre de “Zaira” durante en el desarrollo del trabajo, y de “Anónima” en la referencia y en las citas de sus discursos debido al formato de presentación. 2) Las entrevistadoras, autoras de este trabajo, Sandra Paola Pérez Montes y Laura Paredes Chamu, estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la UMSNH, generación 2006-2011; ellas se interesaron en el tema de estudio mientras cursaban su “año modular” (2010-2011) y realizaban su práctica de investigación, se entregaron de tiempo completo al proceso investigativo por la vía de las entrevistas clínicas que realizaron con Zaira y con la indagación teórico-conceptual desde el psicoanálisis. 3) Además Martín Alcalá, profesor-investigador de la misma universidad y asesor de la investigación.

De acuerdo con la lógica de la investigación psicoanalítica, se incluyeron como participantes a los y las investigadoras. En el saber psicoanalítico sobre la singularidad y la subjetividad está involucrado el investigador: es un saber con sujeto (a diferencia del saber en la ciencia que es un saber sin sujeto; de ahí su objetividad científica). Epistemológicamente, la relación sujeto-

objeto en el psicoanálisis es inconmensurable, en relación al sujeto-objeto de la ciencia.

Instrumento

El único instrumento de la investigación psicoanalítica es “la transferencia”. Dicho concepto adquirió en la obra freudiana el sentido de la relación entre el terapeuta y su paciente. En esta investigación se dio en la relación entre la entrevistada y las entrevistadoras, que fue mucho más allá de lo que se produjo a nivel discursivo en cuanto a su contenido, su forma, tiempo y espacio. La transferencia como instrumento de la investigación psicoanalítica es simple y sencillamente lo que psíquicamente posibilita que un sujeto le hable a otro. Es la palabra como acto, como enunciación y afirmación del ser que transforma a los involucrados en los intercambios de la palabra: quien la enuncia y quien la recibe. No hablamos de las entrevistas clínicas como instrumento de esta investigación, porque no fueron entrevistas dirigidas ni estructuradas ni respondieron a una forma específica de investigación cualitativa. Fueron entrevistas clínicas construidas desde la lógica freudiana, que respondieron a la creación de un lazo transferencial para la producción del discurso y de la libertad de la palabra.

Procedimiento

Después de visitar distintos departamentos de psicología de instituciones educativas de la ciudad de Morelia, Michoacán, Zaira fue invitada—vía el departamento de Psicología de su escuela— a participar en una serie de entrevistas clínicas testimoniales. Se le informó en un primer encuentro personal sobre el proyecto

de investigación del fenómeno de los cortes en el cuerpo, diseñado durante el curso del “año modular” (2010-2011) de la Licenciatura en Psicología. Entonces, Zaira señaló que nadie podría comprenderla, ayudarla o escucharla, salvo aquellas personas que hubiesen vivido o vivieran la misma experiencia de auto-infringirse los cortes. Se le hizo saber del mutuo de los encuentros clínicos (simplemente para hablar libremente sobre “los cortes”), así como el papel fundamental que tendría su testimonio para el logro de la investigación. Así fue que Zaira aceptó contar su historia y dar cuenta de sus razonamientos sobre las laceraciones y los cortes que infringía contra su cuerpo.

Una vez que Zaira aceptó participar en las entrevistas clínicas, se solicitó la autorización de la familia, específicamente de la madre; ésta respaldó la decisión de su hija y mostró su entusiasmo en el proyecto. Las entrevistas se llevaron a cabo en el espacio institucional de la escuela preparatoria; se realizaron 17 encuentros de entre una hora y hora y media durante los meses de febrero y marzo del 2011. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas por las mismas entrevistadoras. Solo algunos fragmentos de las mismas fueron utilizados para la realización de este trabajo, conjetural e interpretativo, sobre la relación entre la estructura del discurso y los fenómenos clínicos de los cortes en el cuerpo.

El objetivo general de la investigación es relacionar la estructura discursiva del sujeto testimonial con el fenómeno de los cortes que el mismo sujeto se auto-infringe en el cuerpo. Se obtiene un saber conjetural sobre la causa

inconsciente del acto y se aporta a la academia por la vía del análisis discursivo, las reflexiones teórico-clínicas psicoanalíticas del fenómeno aquí estudiado. Análisis que les presentamos a continuación como resultado de la investigación.

Resultados

El caso “Zaira” y el análisis de su discurso

Nuestro estudio teórico-clínico fue denominado, por un lado, “el caso Zaira”, para efectos de una mayor comprensión sobre las significaciones singulares y diversas que vinieron a dar cuenta del sufrimiento subjetivo de esta mujer, quien accedió a presentar su testimonio de vida por la vía de las entrevistas clínicas. Por el otro lado, dado que el objeto del psicoanálisis es el inconsciente, “el caso” propiamente dicho fue el discurso durante su enunciación. Esto nos lleva a analizar el discurso testimonial a través de la materialidad de la palabra, así daremos cuenta del lazo existente entre el discurso fragmentado y el cuerpo del sujeto a través del goce doloroso erógeno-sacrificial de los cortes en lo más real y profundo del ser. La piel como frontera de lo interno y lo externo es lo más profundo del ser, la carne vibrante del cuerpo pulsional. En el escrito freudiano de 1915, *Pulsiones y destinos de pulsión*, el cuerpo pulsional se define por su ubicación en las fronteras entre el soma y el alma, entre la carne y el espíritu, entre la sangre y la palabra: “El estímulo pulsional no proviene del mundo exterior, sino del interior del propio organismo. Por eso también opera diversamente sobre el alma y se requieren diferentes acciones para eliminarlo” (Freud, 2005b, p. 114).

De ahí que el estudio clínico no haya sido estructurado como “presentación de viñeta clínica” o “presentación del caso clínico”, ya que esto pudiese llevarnos a pensar “el caso” como la historia fenomenológica y contextualizada de la historia de vida de un sujeto a partir de las determinaciones biopsicosociales. Organizamos la presentación de nuestro estudio en tres tiempos lógicos que dieran cuenta de los saltos particulares en el sujeto de la enunciación, o que posibilitarán el análisis del discurso y su interpretación en tres tiempos de acuerdo a la estructura del discurso: en el decir y en lo dicho, en la forma y en el contenido, en la sintaxis y en las palabras. Tal estructura del discurso es, en última instancia, nuestro objeto de investigación. Al sujeto no se le observa, al sujeto se le escucha, pues es el sujeto del inconsciente.

1er tiempo discursivo: “los cortes” exorcizan al monstruo de la imagen fragmentada del yo

Comenzamos este primer tiempo del análisis de la producción discursiva de Zaira con la mención de un sueño que ella tuvo una vez realizadas algunas de las primeras entrevistas. Inferimos, por tanto, que da cuenta de un sueño transferencial, donde se re-editan las identificaciones de sentirse “rara” en su relación con los otros, y de “sentir mucho miedo” tanto de su mundo interno (“traumas”) como de su mundo externo (“un cuarto oscuro”).

Tuve un sueño de análisis donde me analizaban por medio de una televisión, pues cuando R me dijo que ibas a ir para lo de la entrevista, yo creo que por eso tuve ese sueño tan raro. Pues, que estaba en un cuarto

oscuro, donde estaba una televisión y ahí pasaban todos mis traumas. Si en forma de imágenes, donde aparecían un monstruo y estaba muy asustada, me sentía rara, sentía mucho miedo¹ (Anónima, Feb-Mar., 2011)².

La mirada del Otro es una televisión que “la ve” gracias a su presencia omnipotente, vigilante, escrutadora y superyoica inherente a su omnipotencia de saber sobre el “ser-monstruoso” del sujeto. Fue en este sueño donde la *imago* del cuerpo propio se proyectó —como en el espejo— en la aparición del doble ominoso (“aparecían un monstruo”). El plural de “aparecían” condensa la dualidad especular del yo en identificación con las entrevistadoras y, así mismo, todas las imágenes de “los traumas” con “un monstruo”. Se muestra lo monstruoso de los traumas o lo traumático del monstruo del otr(u)o, es decir, realidad psíquica angustiante y mortífera por el predominio de lo imaginario persecutorio en la constitución de la estructura del sujeto, donde la primera y tercera persona, lo singular y lo plural, los tiempos verbales, se mezclan y desmezclan de acuerdo con las leyes pulsionales (Freud, 2005b).

Vemos en el discurso del sueño lo sorprendente que es la captación de esa primera imagen mediante la cual el sujeto puede reconocerse o desconocerse; imagen siniestra que llega para

quedarse en el discurso y ser tras-pasada al cuerpo. El cuerpo se constituye así desde esa captación de reconocimiento o desconocimiento de en-forma-de fragmentación. Este relato del sueño resulta interesante para nuestro estudio porque nos permite conocer la forma en que el yo del sujeto se percibe al inicio de las entrevistas, dejando entre-ver en su sueño su imagen yoica. Imagen monstruosa que le resulta rara, extraña, siniestra, ominosa y le causa mucho temor, miedo y angustia. Dichos afectos tendrían que ser silenciados y anestesiados con medicamentos y con el dolor excesivo y sangrante de los cortes. La fragmentación de la estructura gramatical del discurso da cuenta del poder de la represión, defensa inconsciente para no querer saber nada del yo y tampoco querer saber nada del otro.

En una de las entrevistas Zaira comentó que desde hace algún tiempo era medicada por un neurólogo porque “sufría de “ausencias y de epilepsia”: “aummmm [bostezo]... de epilepsia, sí, o sea, tenía antes, así como..., aummm... cuando me ausento, y ¡eh!, pero, de ya, era de, desde la primaria, desde quinto” (Anónima, Feb-Mar., 2011). El neurólogo también le ha recetado otro medicamento para el tratamiento de la depresión. Los medicamentos para la depresión y la epilepsia dan cuenta de lo que

¹ Se presentan en este trabajo los fragmentos discursivos de Zaira, tal cual fueron dichos por ella, con el objetivo de resaltar los deslices, los errores, los traspiés, las torsiones y distorsiones del habla en su enunciación; pues en las fallas del discurso se muestran los efectos del inconsciente.

² En los fragmentos discursivos del testimonio de Zaira, retomados en este trabajo para ser analizados, lo citaremos como: (Anónima, Feb-Mar., 2011), para diferenciar las citas de las entrevistas clínicas, de las citas de los autores teóricos.

ha existido y existe en el sufrimiento de esta mujer. Con este fragmento de su discurso es posible observar lo que aún existe —e insiste— en su padecer psíquico y en lo que le han dicho que tiene, cuando se ausenta. Ausencia de ser, ausencia del sentimiento de existencia, ausencia de sujeto, de cuerpo, de palabra, de lugar y de historia. Le han medicado para la epilepsia y para la depresión, ¿habría que medicarle también para su padecimiento de su ausencia de ser? Ella encontró su medicamento: el acto de cortarse, de sentirse, de herirse e incluso de tomar su dosis de sangre.

En otro momento del proceso de las entrevistas, Zaira equiparó el efecto de las pastillas que toma con lo que siente cuando se corta: “yo digo que también necesito un poquito de las pastillas para sentirme mejor, igual que cuando me corto [risas], sentirme mejor” (Anónima, Feb-Mar., 2011). Sentirse mejor y llegar a ser-mejor... en el sentir gozoso de los efectos del medicamento y en la sensación dolorosa de los cortes. Sentirse mejor en la ausencia mortífera del silencio monstruoso del correr de la sangre del cuerpo, que ante la presencia de sus palabras sin significado, que no dicen nada a nadie, mejor “cortarse”.

En la fragmentación y la confusión de las palabras, no se dicen las cosas del sujeto. Son las palabras las que se mal-dicen, se dicen-mal, haciéndose “el mal” un lugar en el psiquismo discursivo del sujeto a partir del bien que le provocan los cortes. Al despreciar el verbo creador y organizador de la vida, se experimenta la desolación desértica del goce de lo real del

cuerpo. Transcribimos a continuación un párrafo del discurso testimonial, emitido durante el inicio del proceso de las entrevistas. Aquí se da cuenta de la fragmentación psíquica, si entendemos el psiquismo como efecto del lenguaje.

Aja, se hace, y dice no, pues que, en la apuesta que... acá... a... de relaciones y este, y pues ella dijo sí, y este, así como que, que, que pasó algo, y así, igual de, pero, pues sí, o sea, también igual, pues todos los de mi salón, este, con los que me llevo bien, saben este bien, como soy de que si me enojo, o no me enojo, o así, pero pues yo digo que, pues al igual, si fueran mis amigos, me lo hubieran dicho, sabes que Zaira pues perdóname, y si quieres, este, nos dejas hablar o de hablar, o lo que tú quieras, pero, esto y esto, y que no sé qué, pues por lo menos, pero, pues yo me enteré, este, por otra chava. (Anónima, Feb-Mar., 2011).

2do tiempo discursivo: las palabras mutiladas que gobiernan los actos del corte

A través del discurso logramos dar cuenta de la presencia de los significantes que comandan al sujeto. La hipótesis del inconsciente en psicoanálisis, donde lo simbólico sobredetermina el destino de un sujeto. El sujeto es engendrado, soportado, estructurado y gobernado por el lenguaje; en el campo del lenguaje podemos aprehender un sujeto y en la función de su palabra podemos ver su posición subjetiva (Lacan, 1984b).

No, yo digo que, o sea, lo sentiría pero, o sea, no lo siento, o sea, no, no nada, no sé, con palabras emo, o así, de que no siento el amor

o no siento el corazón, o sea, no siento nada cuando mi mamá me abraza, menos mi papá. (Anónima, Feb-Mar., 2011).

Decir que no siente nada cuando su mamá la abraza, la lleva a buscar el sentimiento en el abrazo de las brasas del dolor de los cortes. Decir que “con palabras emo” –como significante– es como podría describir lo que siente; y no hay nada de dichas palabras “emo” en ella. El significante nos guía hacia cierto deslizamiento metonímico y metafórico con las palabras de: “emo”, “amor” “corazón”. Lo cual nos lleva a preguntarnos, ¿de qué forma fue hablada e imaginada Zaira por sus padres antes de su advenimiento como ser-hablante?, ¿cómo el significante del amor del Otro se hace presente a través del discurso de Zaira? El significante “emo” sirvió a los compañeros de Zaira para definirla. Ahora ella dice que no siente las “palabras emo”, tampoco siente el amor de sus padres ni de sus semejantes, mucho menos se siente representada por sus palabras.

Éstas son las primeras palabras con las que se abraza y cobija el nacimiento de un sujeto, son las representaciones simbólicas de los dones con los cuales es entregado un ser al mundo simbólico. El mundo de las palabras del Otro crea el mundo de las cosas en el cual se re-creará un sujeto. Así, el deseo que habita las palabras nos es dado al nacer como el máximo don simbólico; y este mismo deseo retorna al Otro también por la vía de las palabras. En el llamado Discurso de Roma de 1953, *Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis*, Lacan escribe: “El deseo del hombre encuentra

su sentido en el deseo del otro, no tanto porque el otro detenta las llaves del objeto deseado, sino porque su primer objeto es ser reconocido por el otro” (Lacan, 1984b, p. 257).

El cuerpo del discurso fragmentado, del discurso mutilado, deja en suspenso –en sufrimiento– al sujeto en su ausencia de ser... un sujeto de palabra. La fragmentación imaginaria y simbólica del sujeto deriva en la sinrazón, en la locura narcisista del goce autoerótico del cuerpo.

Yo creo que eso se podría decir que fue un capricho, porque no, así de, porque mi mamá de hecho, si nada más me dice groserías, nada más es cuando se entera de que me corto, nada más me dice: “Ay, estás pendeja”, ya, pero, mi mamá decirme groserías, no, y eso cuando discutimos ayer, no hubo nada de groserías, nada, pero yo digo que eso de cuando me corté, fue como tipo capricho, sí, porque fue así, de que, o fue porque, yo creo que, yo, yo quise, o sea, porque, o por, por calmarme, o no sé. (Anónima, Feb-Mar., 2011).

Al preguntarle de qué quería calmarse, Zaira dice: “Pues de mí [silencio]... de mí... de mi impulso... estaba así como... o sea... igual... y enojada... pues igual... no sé... estaba enojada yo... con mi mamá...” (Anónima, Feb-Mar., 2011). En este fragmento discursivo lo que resulta evidente es la fragmentación de la cadena significante. La distribución y sucesión de las palabras recortadas de su discurso no son más que el efecto de la mutilación simbólica del sujeto. En el discurso se enfatiza la intención del decir sin decir nada y todo queda en intención, en suspensión, en sufrimiento.

Intención y suspensión del sujeto petrificado ante el poder omnipotente y superyoico del Otro; pues si el inconsciente es el discurso del Otro (Lacan, 1984b), por medio de este discurso del Otro el superyo tiene sus efectos mortíferos sobre el sujeto. Finalmente, la mutilación del discurso se debe a la operación del superyo que objetiva –en su sentido de objeto de deshecho–, al sujeto en un discurso sin ninguna dialéctica con el otro. El discurso mutilado es un discurso “loco”, estereotipado; el sujeto sólo se reconoce petrificado y fijado a los símbolos imaginarios que lo capturan en los constantes cortes del discurso.

Es obvio que “calmarse” tiene un significado de calma, sosiego, relajación; pero por la vía del desplazamiento significante nos lleva a una multiplicidad de otros significantes y de otros significados ignorados: ¿c-almarse ella o a(l)marse ella? ¿a quién querría calmar amándola? Parecería que Zaira calmándose intentaría calmar la voracidad iracunda del Otro materno imaginario, por la identificación en la igualdad de la imagen especular (“igual y enojada”).

El cuerpo de Zaira representa a ese Otro materno donde se libran todas las batallas imaginarias del doble especular. ¿El deseo de Zaira está encaminado en “calmar o colmar” el deseo de la madre? ¿Es el goce de Zaira el que intenta colmar el goce siniestro de la madre? Preguntas que nos hacemos siguiendo la lógica del método investigativo del psicoanálisis, lógica del significante, donde intentamos transmitir la misma lógica en la interpretación y el análisis del discurso por la vía de la condensación y del

desplazamiento: leyes del inconsciente de las cuales dio cuenta Freud a través de su obra.

En este testimonio surge y se devela un discurso del goce, que no es el discurso del deseo, del cual nos habla Lacan en su texto de 1953, *Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis*. Dicho impulso amoroso narcisista del espejo, “lucha erótico-agresiva cuerpo a cuerpo” (Lacan, 1984b), se convierte en pulsión de muerte, pues en toda identificación narcisista se juega la dialéctica del reconocimiento y la destrucción mutua.

Cuando el sujeto en su discurso llevara su forma hasta la imagen pasivizante por lo cual el sujeto se hace objeto en la ceremonia del espejo, no podría con ello satisfacerse, puesto que aun si alcanzase en esa imagen su más perfecta similitud, seguiría siendo el gozo del otro lo que haría reconocer en ella. (Lacan, 1984b, p. 240).

Es ahí, en la ceremonia imaginaria del espejo, donde habita el enigma de los significantes transmitidos por el Otro. El enigma del síntoma corporal y su desciframiento simbólico es el mismo enigma del acto de los cortes y su desciframiento a través de la palabra. El acto encierra en el cuerpo de esta mujer los misterios de su propia constitución psíquica. Dichos significantes hacen de ella un sujeto investido y revestido de palabras entrecortadas y recortadas. Mujer marcada –fijada y mortificada–, al significante que la aniquila en el paredón de su destino funesto debido a la enajenación fundamental de un discurso fragmentado; a la enajenación de las palabras que renuncian

a transmitir un mensaje al otro; la enajenación transferencial del corazón desértico de la nada. Únicamente el dolor gozoso de los cortes tiene la capacidad de que el sí mismo se perciba “vivo” por la sensación física dolorosa en el cuerpo y en la psique, en el alma y en el corazón. Es necesario desgarrar, lacerar, cortar el cuerpo en mil pedazos para que el cuerpo del goce cobre sentido en su existencia real. En las entrevistas siguientes Zaira también menciona que estuvo acordándose de cosas:

¡Ay! [risas], de, bueno, de lo de hace dos años, yo no sé, o sea, no sé en qué estuvo, que, mi papá se enojó, feo, y me insultó más de lo que, que me insulta, y así, y me dijo, me dijo cosas bien feas, una de ellas, la principal que me hirió más, era de que, que él, ojalá hubiera deseado que yo no hubiera nacido, que yo le hacía la vida imposible, que, porque creo que, yo no era su hija, no sé qué, que yo era hija de no sé quién, aummmm, me insultó, me dijo que yo parecía como, así, como una rata, de que yo encerrada en mí, en mi cuarto, que yo para nada salía, y así, y psss... todas las cosas que mi papá me dijo, yo las escribí, y más en la, la que me dijo, de que, que parezco una rata, y que estoy encerrada en mi cuarto, y psss... yo lo escribí, en la, en la pared. (Anónima, Feb-Mar., 2011).

Al preguntársele por qué decidió escribir “rata” en la pared, Zaira dijo: “Porque yo sentí que era así como que, como que la verdad, más o menos así como que, si la veía diario o la leía, este, como que me sentía, en sí me sentía, dentro yo de esa palabra” (Anónima, Feb-Mar.,

2011). Ella se identificó con el significante rata, se siente, se vive y se reconoce dentro de esa palabra dicha por el padre y que también la “ata” a su padre. Palabra que escribe en la pared como imagen del yo, para que se vea y se lea a diario, con el fin saber quién es ella en la verdad enunciada por el Otro; éste niega su función y su nombre de padre y su deseo de Otro es un deseo de muerte. El significante de rata la captura y la encierra en su “cuarto oscuro”, también se vincula a la imagen monstruosa y angustiante de su sueño, así como a su sentimiento y a su ser rara.

Zaira mencionó que inició las laceraciones entre los 11 o 12 años de edad, no recuerda la fecha exacta, pero sí recuerda su primer acto de laceración: “Pues vi una navaja, y dije, qué se sentirá, y pues yo nunca había tenido contacto con ninguna persona que se cortara o utilizara algo parecido, ni en la televisión ni nada” (Anónima, Feb-Mar., 2011). Como nunca había tenido “contacto”, parece referirse a las añoranzas amorosas, a las ausencias de las sensaciones personales, al abandono del contacto corporal; la apuesta está hecha: la navaja será su *partenaire*. La navaja sí sabrá contactarla, ésta sí sabrá transmitirle sensaciones y la hará sangrar y sentirse viva.

El discurso nos permitirá pesquisar el significante que circula y que infringe sensación de dolor y de duelo. Dolor que se convierte en goce y que es representado de la siguiente manera en su discurso: “Y pues, cuando sentí la primera cortada, sentí chido, y pues yo le digo a mi mamá, no tengo ninguna adicción, esa es

como que mi única adicción” (Anónima, Feb-Mar., 2011). Los significantes adquieren sentido: “Esa es”, “adicción”, “mi mamá”, “la primera cortada”. Ahí surgen los efectos gozosos del acto y del significante: “la primera cortada”. Al menos en el fantasma que enmarca y marca sus cortes “ella es la primera”. Mensaje que dirige a su madre y a sí misma; las dos confundidas y fundidas en una sola imagen siniestra del yo. Siente “chido” “sentir y sentirse la primera”. Inscripción memorable en el dolor por un duelo no significado. Es el goce repetitivo e insistente pulsional del “eterno retorno” del dolor, su única adicción. Ella comentó que hizo la promesa a su madre de ya no cortarse, misma que no ha podido cumplir. Compulsión de repetición del acto sangrante, en cada acto de “cortarse” se asoma en ella un grito de autonomía y singularidad, que, paradójicamente también, en cada corte repite su identificación con “la primera cortada”.

A mi mamá, yo le dije, si me vuelvo a cortar es como decir que no los quiero, a ti, papá, y a mi hermano, los tres. No puedes, no debes, me repetía constantemente, sólo pensaba en cortarme y seguía diciéndome, no debes, no puedes, pero ya no pude más, y me corté, pero no en los brazos, sino en la pierna. (Anónima, Feb-Mar., 2011).

Es importante enfatizar en el discurso de Zaira la promesa; discurso que deja abierta la puerta para indicarnos la función del superyó y de su sentir hacia su familia y hacia su cuerpo. Un sentir ambivalente entre la prohibición y el mandato, entre la impotencia y la posibilidad. Al mencionar que se volvió a cortar no una sino

por veinti-única vez, refleja la repetición del acto en un retorno constante hacia lo uno, lo mítico, original, en el deseo del ser-uno. Hay repetición del acto y en cada repetición se anuncia el deseo sofocado de singularidad.

Por otro lado, la promesa de Zaira la fija a la trampa de la dialéctica de la demanda del Otro. Si cumple o no cumple su promesa está atrapada, inmovilizada al imperativo categórico discursivo del “¡No puedes, no debes!”. Imperativo superyoico que la deja igualmente en la impotencia y sometida al imperativo del Otro ominoso que manda: “¡debes porque puedes gozar... córtate!”.

Al sucumbir a esa lucha interna del “¡No debes, no puedes!”, Zaira termina realizando nuevamente el acto del corte con obediencia al imperativo superyoico del “debes”, pero ahora la zona corporal a ser cortada es una de sus piernas. “Dije, bueno, voy a ver qué se siente cortarse en la pierna. Me hice la primera cortada y sentí que el dolor era más fuerte que en los brazos, y seguí cortándome, hasta que me sentí bien” (Anónima, Feb-Mar., 2011). En este segmento del discurso logramos apreciar claramente ese goce desbordado que la llevó a decirnos que al sentir que el dolor era más fuerte continuó lastimándose hasta que... logró sentirse bien. Es decir, que por un lado, fue gracias al dolor, “el dolor más fuerte que el anterior”, que logró llegar a un estado de bienestar, de plenitud y de éxtasis; cortarse está bien y hace bien al alma. Por otro lado, cada nuevo corte realizado, siempre será “la primera cortada”. Cortarse los brazos, cortarse las piernas... ¿Qué

zona del cuerpo seguiría para ser nuevamente cortada en su obra estatutaria de la repetición del goce? Lacan en su escrito de 1946, *Acerca de la causalidad psíquica*, nos dice lo siguiente respecto a la relación entre el narcisismo y la locura:

En ella (la locura) se hace presente la ilusión fundamental –de la que el hombre es siervo, mucho más que todas “las pasiones del cuerpo”, en sentido cartesiano; esa pasión de ser un hombre, diré, que es la pasión del alma por excelencia, el *narcisismo*, que impone su estructura a todos sus deseos, aun los más elevados. (Lacan, 1984a, pp. 177-178).

3er tiempo discursivo: la imagen en espejo y la regulación simbólica de la palabra

Conforme avanzaban las entrevistas fue posible notar cómo el discurso de Zaira fue tornándose diferente en su decir; pasó de su estructura fragmentaria inicial a una estructura más constante y “sonante” en la transmisión de significantes y de significados en su decir algo al otro. Se produjo un salto en la estructura discursiva, tanto del lado del significante como del lado del significado. Se pasó del estar mejor en los cortes del cuerpo, al estar mejor en el lenguaje.

También estoy mejorando, también la relación con mis papás, pero como que no sé, me estoy dando cuenta de muchas cosas, de que, no por lo mismo, de eso, las cortadas. No, ya no, ya no he tenido problemas con mis papás, la otra vez estaba pensando, este, dije a lo mejor..., para no tenerlas, es para, es provocarlo, o sea, si algo me incomoda,

algo me molesta, mejor me lo quedo yo callado, porque así era, de que cuando yo le decía algo a mi mamá, a mi papá, que me molestaba, empezaban con sus cosas, y así era, los problemas para pelear, y para irme a cortar. (Anónima, Feb-Mar., 2011).

Zaira tiene la idea de que si ella les habla a sus padres, entonces se ocasionan los problemas “para pelear”. Los problemas a su vez la llevarían inevitablemente a cortarse. Su deducción es que si les deja de hablar a sus padres ya no se molestarán con ella y así ella ya no se cortará. Los cortes en su cuerpo ahora le significan cortar los problemas, cortar los pleitos de sus padres, cortarse e irse de las cosas y de los pleitos de sus padres.

Consideramos que en este discurso se dio un salto cualitativo en la significación de los cortes. Pasó del significado del dolor como medio para sentirse en-cuerpo al significado de la relación lógico deductiva de causa-efecto en el campo de la palabra: “O sea, si hablo, prefiero no cortarme, más o menos [risas] creo” (Anónima, Feb-Mar., 2011). Zaira hace advenir en su testimonio, en su palabra creadora de verdad, la relación “más o menos” de sentido entre los cortes que realiza en su cuerpo con su lugar de ausencia de sí, de ausencia en la familia, con su lugar de silencio, de encierro y de aniquilación de todo sentido por la vida. Asimismo, se plantea la relación de “los cortes” con su lugar de “provocación”; porque provocaba que los padres pelearan. ¿Qué provoca Zaira en sus padres con sus cortes? ¿Se provoca un acto de violencia de pleito entre los padres, o se provoca una palabra paterna y ma-

terna a ser dicha? Toda pro-vocación es también un llamado a la palabra, una palabra a hacerse voz de reconocimiento.

Es en esta misma entrevista “provocadora” donde Zaira dice “si hablo, prefiero no cortarme”, que se puede decir también, que cuando el padre y la madre “hablan” prefiere no cortarse; entendiéndose que “hablar” no es lo mismo que “gritar”, “pelear” o “callar al otro”. También comentó que asistir a misa le hizo recordar que de pequeña no recibió cariño por parte de su padre. En el templo recuerda la ausencia amorosa de su padre. Recuerdo construido, organizado y diseñado como efecto psíquico de la presencia significativa del padre en su significación *apres coup*:

Así, ah, pues sí, pero que yo me acuerde que mi papá, así, que haiga yo recibido cariño de él, no, no me acuerdo, ah, siento como, como, si esa persona estuviera, pero no estuviera, o sea, como, como si fuera un tipo fantasma. (Anónima, Feb-Mar., 2011).

Al padre se le nombra primero como “esa persona” para finalmente ser “un tipo fantasma” en el desplazamiento hacia los campos de lo real ominoso, por la no significación simbólica de la presencia del padre: “como si estuviera pero no estuviera”. Zaira se construye así “un tipo fantasma” y deniega la función simbólica del padre. Si no hay padre simbólico ni función materna, no hay hija significada por el deseo del Otro.

El padre es “esa persona” que desencadena los celos, la envidia, la agresión y la violencia discursiva en la constelación familiar de Zaira. Si se construye un fantasma paterno como semejante ominoso es simplemente porque la función

paterna, en su ley primordial de regulación del sujeto en la estructura del lenguaje, no encontró su lugar simbólico en la regulación edípica de lo familiar. En la semilla discursiva de la rememoración de la historia de Zaira existe la posibilidad creadora de la demanda amorosa:

Últimamente sí, también he estado, eh, feliz, porque, no sé, como que ya me estoy gustando yo misma, y así que, oh qué bello [risas], no, pero sí me dije ayer, y hoy me dije frente al espejo: Si M no ve la belleza que yo tengo, que lo vea mejor otra persona. (Anónima, Feb-Mar., 2011).

Al principio de las entrevistas clínicas el único sentido existente en los cortes del cuerpo era el goce doloroso del cuerpo-en-relación con la ley de la naturaleza de las sensaciones y la angustia concomitante de la devoración monstruosa del otro ominoso. Ahora se hace posible otro sentido: pasar de la imagen monstruosa y rara de las primeras entrevistas a la imagen narcisista de la belleza de la imagen del sí mismo en el espejo. Dialéctica narcisista entre la monstruosidad y la belleza, entre la fragmentación y la unificación del yo. Dialéctica necesaria en el registro imaginario del sujeto durante la creación del discurso para que la historia encuentre su escritura de palabra en el testimonio del sujeto. Una historización que busca la creación, el lugar y el reconocimiento del sujeto en la dirección legislativa de la estructura del lenguaje; estructura simbólica del lenguaje y del discurso que es la misma del sujeto, estructura donde éste puede encontrar su lugar o puede extraviarse y fugarse de su existencia.

Conclusiones conjeturales teórico-clínicas del caso

I.- Los cortes y las laceraciones del cuerpo que se auto-infringe nuestro sujeto testimonial, son efecto del imago del cuerpo fragmentado. Esta última aparece bajo la forma de miembros des-unidos y fantasmales que persiguen angustiosa y paranoicamente en lo real doloroso al yo del sujeto. En nuestro estudio testimonial los cortes de los brazos y de las piernas son la expresión del goce sacrificial en su relación con el Otro omnipotente. Un cuerpo ofrendado y dado para el goce del Otro –siniestro y oscuro– por sus deseos supuestos de muerte y aniquilamiento del ser.

II.- Al constituirse el yo como una función unificadora gestáltica de la imagen, la forma del cuerpo del sujeto frente al espejo sería vista de manera total e integrada. Zaira, al relatar su sueño, logra transmitir cómo esa imagen –en un principio– es percibida de manera distorsionada y monstruosa. De manera que los cortes en lo real del cuerpo dan cuenta de la regresión al *imago* mítica del cuerpo autoerótico, en la medida que se imagina la autonomía del yo. Dichos cortes representan esa alienación de los goces y el reconocimiento de la imagen fragmentada del yo a través de la imagen que le regresa el Otro; imagen recortada del yo por la falla de la forma del yo-ideal, de la identificación con los ideales del yo o simplemente por la falla constitutiva de la función amorosa del lenguaje y las palabras.

III.- En nuestro estudio testimonial, el sujeto se sirvió de lo imaginario y lo real para poder mantener distancia del Otro simbólico. Distancia que puede pensarse como rechazo y condena

hacia el deseo del Otro. Ante la pregunta del deseo, qué quiere el otro de mí; su respuesta lo acerca hacia los terrenos del goce –en la misma medida que lo aleja de las vías del deseo. Zaira no recordó ninguna palabra deseante de vida ni manifestación amorosa del otro paterno. En ella no hay huella ni recuerdo del deseo del Otro: su memoria no da cuenta de la vida, tampoco da cuenta del deseo del otro de que ella viva, por eso supone –desde su alma– que lo que se espera de ella es su muerte.

IV.- Zaira hace uso del dolor para dar cuenta de su cuerpo y también para dar cuenta del Otro. Nos describió en su discurso, cómo en el acto de los cortes dolorosos lo que busca es que eso que calla –por olvido o por inexistencia–, sea simbolizado en acto de algún modo efectivo, es decir, busca su cuerpo como zona de significación de su ser, porque su ser no puede ser simbolizado de otra manera que no sea por la vía del goce del cuerpo. Si no hay pacto en la determinación simbólica del sujeto, hay acto en el goce de lo real del cuerpo lacerado y lacerante.

V.- En el proceso de las entrevistas fue muy notorio observar cambios en la estructura discursiva. Pasando de un discurso inicial lleno de cortes, caótico, con ideas desorganizadas, a un discurso ligado de manera diferente. Zaira fue expresando sus ideas de una manera más clara, se logró escuchar a sí misma a través de su discurso. Las transformaciones del cuerpo simbólico del discurso tuvieron sus efectos en las transformaciones de la imagen del cuerpo. Transformaciones que también tienen sus efectos en las relaciones del sujeto con la realidad.

Si cambian las palabras, también cambian las relaciones del sujeto con el mundo. La escucha paciente del testimonio de Zaira fue suficiente –en su momento–, para que ella se moviera del lugar siniestro en el que estaba colocada por su discurso despedazado y, por ello, violento.

VI.- En el discurso el sujeto puede re-editarse y encontrar su lugar como autor, editor y escritor de sus nuevas palabras. Desde ese lugar simbólico de sujeto podrá reconocerse como tal, al darle una estructura discursiva a su historia, a su memoria y a su ficción psíquica de la realidad. Cuando reconoce y se reconoce en su determinación simbólica de la ley del lenguaje, más allá de los reconocimientos imaginarios donde el yo es atrapado y mortificado como esclavo de los goces, el sujeto puede advenir en el campo del deseo. Tal campo del lenguaje es el otro-social por excelencia; ley primordial que regula la alianza de los sujetos en la cultura y la que resiste al imperio narcisista de los goces mortíferos de la naturaleza violenta del cuerpo.

VII.- Las reflexiones teórico-clínicas del caso que aquí compartimos, no tienen el objetivo de la generalización en una muestra de individuos o en una población social específica. Tienen el objetivo de enfatizar que en el psicoanálisis de lo que se trata es de la verdad del sujeto y su revelación por la vía de la palabra. No se trata de la realidad sin sujeto, sino del sujeto que ordena, desordena, o reordena los acontecimientos de su vida en el campo de su discurso. De ahí la singularidad de este caso y que compartimos en este ensayo como un producto de nuestra investigación.

VIII.- Aunque el objetivo general de la investigación fue producir un saber conjetural sobre la causa inconsciente del acto de “cortarse” el cuerpo, a partir de “un caso discursivo”, las entrevistas clínicas realizadas y la relación transferencial de la palabra tuvieron sus efectos clínicos en la transformación subjetiva del sujeto testimonial. Lo que implica que la causa clínica va mucho más allá de los espacios de los consultorios y las psicoterapias. La causa clínica aboga por la apertura de diversos espacios sociales para la creación de los múltiples lazos de la palabra.

Referencias

- Anónima. (Feb-Mar., 2011). Entrevistas clínicas. Documento de Trabajo. Morelia, Michoacán: UMSNH.
- Chamizo, O. (1998). Cuerpo y Ética. Un esbozo posible de la relación entre Freud y Levinas. *Revista Espectros del psicoanálisis*, verano(2). Recuperado de <http://www.psicomundo.com/espectros/>
- Freud, S. (2005a). *Tres ensayos de teoría sexual* (Tomo VII). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (2005b). Pulsiones y destinos de pulsión. En Autor, *Obras Completas* (Tomo XIV). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (2005c). Más allá del principio de placer. En Autor, *Obras Completas* (Tomo XVIII). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (2005d). Dos artículos de enciclopedia: Psicoanálisis y teoría de la libido. En Autor, *Obras Completas* (Tomo XVIII). Buenos Aires: Amorrortu.

- Lacan, J. (1984a). Acerca de la causalidad psíquica. En Autor, *Escritos* (Tomo I). México: Siglo XXI.
- Lacan, J. (1984b). Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis. En Autor, *Escritos* (Tomo I). México: Siglo XXI.
- Lacan, J. (2008). Conferencia: Freud en el siglo. En Autor, *El seminario. Las psicosis* (Libro 3). Buenos Aires: Paidós.
- Recalcati, M. (2003). *Clínica del vacío; anorexias, dependencias, psicosis*. Madrid: Síntesis.

Huella y sombra de la violencia en la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca

Mark and a shadow of violence in the University Autonomous Benito Juarez of Oaxaca

Santos Noé Herrera Mijangos
Jorge Gonzalo Escobar Torres
Javier Moreno Tapia
Flor de María Erari Gil Bernal
María Edith Gómez Gamero
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Resumen

En el presente artículo se muestra la violencia y las secuelas que sufren algunos docentes e investigadores de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO). La institución educativa es una caja de resonancia de la sociedad y el contexto internacional marcados por los crecientes índices de pobreza, exclusión y marginación, así como por la política del Estado de análisis. Para conocer la violencia y el sufrimiento que se vive en la UABJO, se recurrió a un método mixto. Desde la perspectiva cualitativa se manejó la metodología inductiva-analítica a partir de una visión situacional (aquí y ahora) y un enfoque histórico para conocer su historia. De la parte cuantitativa, se aplicó un cuestionario en diversas facultades de la universidad para así sustentar o desechar nuestra inferencia sobre el sufrimiento como la sombra de la violencia. Es pertinente mencionar que con base en los resultados, que la violencia y el sufrimiento en la UABJO, lejos de que decrezcan, se incrementarán exponencialmente hasta alcanzar niveles insospechados, y, lo que es peor, la sociedad oaxaqueña comienza a acostumbrarse a sufrir y convivir con esta problemática.

Palabras clave: violencia, sufrimiento, universidades, docentes, investigadores.

Nota del autor

Santos Noé Herrera Mijangos, Departamento de Psicología, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH); Jorge Gonzalo Escobar Torres, Departamento de Psicología, UAEH; Javier Moreno Tapia, Departamento de Psicología, UAEH; Flor de María Erari Gil Bernal, Departamento de Psicología, UAEH; María Edith Gómez Gamero, Departamento de Psicología, UAEH.

La correspondencia en relación con este artículo debe dirigirse Santos Noé Herrera Mijangos, Departamento de Psicología, UAEH, calle deportiva número 9, colonia Progreso, C. P. 42980, Atotonilco de Tula, Hidalgo, México.

Dirección electrónica: psicologonoe@yahoo.com.mx

Abstract

This article shows violence and the consequences suffered by some teachers and researchers from the University Autonomous Benito Juárez of Oaxaca (UABJO). The school is a soundboard of society, the international context, marked by rising rates of poverty, exclusion and marginalization, as well as state policy. To know the violence and suffering that exists in the UABJO, we used a mixed method. In the qualitative approach, the inductive-analytical methodology was handled. We care about the situational approach (here and now) and a historical approach to understand their history. In the quantitative part, a questionnaire was applied in various faculties of the university in order to support or reject our inference that suffering is the shadow of violence. It is pertinent to mention that based on our results, violence and suffering in the UABJO will exponentially increase, and the worst is that, Oaxacan society is becoming accustomed to suffer and live with this problem.

Keywords: violence, suffering, universities, teachers, researchers.

Este artículo presenta los resultados de una investigación que se realizó en la UABJO durante 2014. Una institución educativa que, como caja de resonancia, manifiesta parte de la cultura política y social de su Estado. Hay dos dichos que durante el levantamiento del trabajo de campo fueron registrados constantemente y reflejan una porción de la cultura de los sujetos de análisis: “Los oaxaqueños todo lo enredan, hasta el queso” y “Para todo mal mezcal y para todo bien también”. Después de hacer el análisis de esta investigación, se consideró que las frases son una guía para entender la idiosincrasia de la institución y sus actores.

El trabajo está dividido en seis apartados: 1. El encuadre teórico presenta a los autores que muestran y apoyan nuestra visión de huella ecológica, la cual utilizamos como un símil en el vestigio y sombra de la violencia; 2. En la sección de método se delimitó el fenómeno de análisis y las estrategias que seguimos en el trabajo empírico; 3. El apartado, “Afuera y adentro: huella de la violencia en los murales y la cotidianidad”, permite conocer mediante

el análisis de dos murales la historia que vivieron los oaxaqueños en el 2007, así como las coincidencias de nuestros encuestados; 4. El apartado, “Sufrimiento como sombra de la violencia”, se adentra en las entrañas de la institución y muestra las vicisitudes que provocan malestar y sufrimiento a los docentes e investigadores; 5. El quinto punto de este artículo muestra las secuelas que presentan algunos profesores por la violencia y sufrimiento que han padecido en la institución educativa; y 6. La última unidad se empleó para verter las conclusiones y coincidencias del artículo.

En el marco de la presente investigación resulta relevante mencionar la vinculación que guarda con otras similares que se han realizado en diversas universidades de México (Universidad Autónoma del Estado de México, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Universidad Autónoma Metropolitana, entre otras; véase también Herrera, 2014, julio 2014, septiembre 2014 y octubre 2014) y Sudamérica (Colombia: Universidad de Medellín y Universidad de Antioquia), ya que la finalidad a largo

plazo es validar un cuestionario y tener el pulso (cualitativo y cuantitativo) del estado biológico, psicológico y social de docentes e investigadores en las universidades latinoamericanas.

Encuadre teórico: huella ecológica, huella y sombra de la violencia

Desde hace 33 años, William Rees ha enseñado el significado de huella ecológica, que de igual manera ha sido desarrollado por Mathis Wackernagel y otros estudiantes en la brigada para Comunidades Sanas y Sustentables de la Universidad de British Columbia. Con respecto al concepto, Wackernagel y Rees (2001) comentan:

Piense en una economía como un organismo con un <metabolismo industrial>. En este aspecto se puede comparar a una vaca en una pradera. La economía requiere <comer> recursos y eventualmente toda esta ingestión se transforma en desechos y debe salir del organismo (la economía) de nuevo. (p. 29).

En dicho sentido, el organismo necesita recursos para subsistir y un espacio para desechar sus desperdicios. Al dar forma a ese organismo podemos tomar como referencia a cualquier ser humano. Imaginemos la extensión de tierra que se necesita para cultivar todos sus alimentos, para obtener los productos de origen animal, para producir la energía que consume como luz, gasolina, gas, entre otros. Ahora imaginemos la extensión de tierra que se requiere para absorber sus desechos. Si honestamente se pone en una balanza la huella ecológica de muchos seres humanos, sería muy claro que se consume y contamina más de lo que se necesita y se produce. A lo que puede agregarse que así como la vaca

aporta leche y carne para el equilibrio ecológico, ¿qué se aporta de forma independiente? Y esto no se refiere sólo a lo material, porque también se involucra la parte social, cultural y espiritual. Hay algo claro para los ambientalistas: el planeta empieza a resentir los abusos ecológicos de la humanidad y de alguna u otra manera somos responsables del déficit en la ecología.

La violencia y la huella ecológica tienen algo en común, la gran mayoría de los seres humanos contribuye para que exista un déficit en el medio ambiente ecológico y social (Wackernagel & Rees, 2001). En la cotidianidad, estamos inmersos en un mundo donde la violencia es un lubricante de las relaciones sociales, basta con hojear cualquier periódico del orbe o escuchar las noticias de los medios masivos de comunicación. Ahora, si reflexionamos sobre nuestras actividades cotidianas con base con un paralelo y con la huella ecológica, sería fácil descubrir que, en gran medida, aportamos de una u otra manera a la violencia que se vive en nuestro alrededor. Durante el día recibimos fuertes dosis de violencia que procesamos y regresamos al mundo exterior. Aunque, claro está, la responsabilidad no recae solamente en los sujetos, el sistema capitalista aporta de manera significativa a la violencia. Una investigadora de la Universidad Autónoma del Estado de Nuevo León comenta al respecto:

El sistema capitalista es violencia pura, es un sistema que destruye para poder crecer. La violencia está insertada en la lógica del sistema. Para que una empresa pueda crecer tiene que eliminar a otras empresas. La

competencia no es así como se dice: la sana competencia, medir las fuerzas. Es sacar al otro del mercado. Significa destruir su base de producción a través de ofrecer la mercancía más barata. (S., comunicación personal, 29 de agosto de 2013).

En concordancia con la entrevistada, se infiere que las reglas del sistema capitalista generan un juego de competencia en la sociedad e incitan a eliminar al otro, a aquel que interfiera en el mismo mercado. El Estado, regulador de la sociedad, avala y justifica la competencia entre sus ciudadanos, y cuando no hay entendimiento entre el pueblo interviene violentamente mediante sus instituciones con resultados fulminantes para aquellos que perturban el sistema.

En cuanto al encuadre teórico de la violencia, la palabra proviene del latín: *vis* (fuerza). Blair (2009) sostiene que no hay una definición conceptual como tal, sólo aproximaciones, “quizá porque no existe una teoría capaz de explicar todas las formas de violencia” (p. 10), es decir, la violencia física, psicológica, social, simbólica, de género, entre otras. Además, “a quien habla de violencia hay que preguntarle siempre qué entiende por ella” (Blair, 2009, p. 10). Si aceptamos la postura de Blair, puede agregarse que inclusive los grandes teóricos difieren en su postura en cuanto al concepto de violencia.

En México se ha documentado la violencia que se vive en las instituciones educativas (Herrera, 2009, 2014c; Herrera & Navarrete, 2013). Se diría que éstas son espacios de armonía, aunque en realidad existe una

violencia de estados alarmantes. Al respecto, Ball (1994) comenta: “Considero las escuelas, al igual que prácticamente todas las otras organizaciones sociales, campos de lucha, divididas por conflictos en curso o potenciales entre sus miembros, pobremente coordinadas e ideológicamente diversas” (p. 35). En coincidencia con Ball, en los siguientes apartados se mostrará que los conflictos pueden deberse a la lucha del poder (rectoría, direcciones, jefaturas, etc.), recursos humanos (estudiantes, profesores, etc.), materiales (salones, cubículos, etc.) y económicos (becas, estímulos de desempeño, etc.), entre otras múltiples variables. Aunque se sabe que la tarea primaria de las instituciones educativas es educar, comúnmente están inmersas en conflictos que padecen interna o externamente, ya que la institución educativa es una caja de resonancia de la sociedad lubricada por la violencia.

Al asumir la responsabilidad que implica ofrecer un concepto sobre violencia, así como al aceptar que éste puede ser debatible desde diferentes posturas empíricas y teóricas, en este artículo la propuesta se respalda en los resultados del trabajo empírico y la visión de los diversos teóricos que presentamos. Para sustentar esta postura, concordamos con Uribe (2012) en cuanto a que “la violencia tendrá que ser analizada, considerando otros elementos y no solo partiendo de ella misma” (p. 56). En esta investigación se analizan tres elementos de la violencia: la historia (¿dónde, cuándo?), el propósito (¿para qué?, ¿quién la ejerce y la recibe?) y las consecuencias (impunidad, conflicto y sufrimiento).

Para abonar a este concepto, coincidimos con Velázquez (2011), quien dice que es pertinente “diferenciar entre violencia contra la escuela y violencia dentro de la escuela... Así como de dentro hacia fuera” (p. 17). En este caso, cuando hablamos: de afuera hacia adentro de la escuela, nos referimos a la violencia que ejercen actores externos de la sociedad, por ejemplo, los medios masivos de comunicación y el Estado, particularmente con sus recortes presupuestales, la imposición de secretarios de educación—rectores o directores—, intervención militar —Tlatelolco, 1968 y Ayotzinapa, Guerrero, 2014—, etc. Con respecto a la violencia: de adentro hacia afuera de la escuela, traemos a escena, por ejemplo, las manifestaciones de los profesores y estudiantes, que si bien podrían tener un sustento justo, también ocasionan daños colaterales a los mismos integrantes de la institución y sociedad. Finalmente, al describir la violencia: dentro de la escuela, nos referimos a la violencia física, psicológica, social, simbólica, de género, escolar (mobbing y bullying), al acoso laboral, entre otras. Para los propósitos del estudio centramos la violencia en las instituciones educativas. Definimos y acotamos que la violencia en las instituciones educativas tiene una historia, propósito y consecuencias; por lo común, la encontramos dentro y fuera de sus fronteras, pero principalmente entre sus actores institucionales, quienes buscan sin cansancio su propio bienestar antes que el bien colectivo.

Por otra parte, el sufrimiento humano no ha sido conceptualizado con amplitud en la psiquiatría ni la psicología. Aunque parezca in-

creíble, el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM, siglas en inglés), no contempla el sufrimiento en sus clasificaciones y en la psicología no existe un teórico respetable que formule un concepto congruente. La palabra sufrimiento proviene del latín *sufferre* y tiene tres definiciones: 1) padecimiento, dolor, pena; 2) hecho de sentir físicamente un daño; y 3) sufrir o padecer dolor físico o moral (Moliner, 1998; Real Academia Española, 2001). Los sinónimos que utilizamos son tolerancia, padecimiento, pena, dolor, angustia, daño, mal, tortura, dolencia, malestar, achaque, trago (Espasa Calpe, 1994).

Por nuestra parte, apoyamos la postura de Gampel (2006), quien considera el sufrimiento como incuantificable. Los seres humanos no sufrimos por lo mismo, aunque hay sufrimientos que pueden ser homogéneos, por ejemplo: la enfermedad, la muerte de un ser querido y la presión social. Para los propósitos de este artículo, se dividió el sufrimiento en dos dimensiones y cuatro áreas. En cuanto a las dimensiones: la manifiesta, parece y puede ser descrita a partir de la observación directa, en tanto la latente permanece oculta o negada y se infiere a partir de la interpretación. Con respecto a las áreas, las investigaciones (Herrera, 2002, 2005, 2008, 2009; Herrera & Navarrete, 2013), muestran que la sociedad y sus instituciones causan malestar a sus colaboradores en cuatro áreas: 1) psíquico (personal); 2) social (demandas de la postmodernidad); 3) profesional (relativo a la profesión); y 4) institucional (vida cotidiana en el área de trabajo).

A continuación se presenta la metodología de trabajo e, inmediatamente después, parte de la violencia que ha vivido la UABJO (de afuera hacia adentro, de adentro hacia afuera y dentro de ella).

Método

Para esta investigación se utilizó un método mixto. En el enfoque cualitativo, se manejó la metodología inductiva-analítica, que no pretende evaluar modelos, hipótesis o teorías, sino ir de cuestionamientos generales a otras interrogantes que se adhieren en el transcurso de la investigación. El método permitió trabajar en el mundo empírico y no abordó a los actores institucionales como variables, por el contrario, se interesó por su biografía e interpretación de su realidad. El objetivo principal de la investigación fue tener una visión global del estado biopsicosocial que viven los docentes e investigadores de la UABJO.

El trabajo cualitativo que se realizó del 9 al 13 de diciembre de 2013 fue el siguiente: 1. Etnografía de los espacios. Se tomaron más de 200 fotografías; 2. Observación participante. Se asistió a reuniones del sindicato y celebraciones sociales que permitieron observar la interacción entre los sujetos de análisis; y 3. Se realizaron entrevistas a profundidad y focales a 17 sujetos clave de seis diferentes facultades.

Para la elaboración del cuestionario, se consideró el trabajo cualitativo realizado en la primera fase de la investigación. Se tomaron en cuenta tres aspectos: 1. Bibliografía relacionada

con el objeto de análisis e investigaciones previas; 2. Entrevistas a especialistas del área, profesores e investigadores; y 3. Documentos institucionales (información relevante de la universidad) y etnográficos (material que se recopiló durante el trabajo empírico). Una vez elaborado el instrumento de medición, se piloteó en la Universidad Autónoma del Estado de México y con los resultados obtenidos se ajustó el cuestionario para aplicarlo en la UABJO. La encuesta se realizó del 29 abril al 2 de mayo de 2014. Además, tuvo una muestra de 59 sujetos de nueve facultades (Administración, Bellas Artes, Ciencias de la Educación, Derecho, Idiomas, Odontología, Química, Sociología y Veterinaria), ubicadas en la Ciudad Universitaria de la UABJO.

Resultados

Afuera y adentro: huella de la violencia en los murales y la cotidianidad

Con base en lo dicho por Velázquez (2011), en este apartado se presenta la violencia de afuera hacia adentro de la escuela, así como dentro de la misma. En una primera parte, se expone el trabajo etnográfico (fotografías) que permite conocer un periodo de la historia de la institución, posteriormente, se muestra desde el enfoque cuantitativo una figura que devela la violencia hacia y dentro de la UABJO. Es pertinente subrayar que la pretensión de este análisis etnográfico no es analizar el conflicto ni las causas del mismo, solamente se examina la violencia de las imágenes, sobre todo, se evidencia la

poca importancia que se le otorga a los murales por ser algo tan cotidiano para la comunidad oaxaqueña.

Las fotos de los murales que se mostrarán a continuación fueron tomadas en la UABJO, en ellas se ilustran murales plasmados en las bardas que están sobre la avenida principal de Ciudad Universitaria, precisamente, a la altura del Instituto de Ciencias de la Educación, al final del complejo de facultades. Éstos representan el conflicto oaxaqueño acaecido en 2007 y encabezado por la Asamblea Popular de Pueblos de Oaxaca (APPO). Dado que carecen de título, fueron nombrados mural uno: *Conflicto: Estado vs. Pueblo* (figura 1) y mural dos: *Nunca olvidamos, nunca perdonamos* (figura 2). Cabe destacar que solamente en el primer mural aparece el nombre Balam y desconocemos si es el autor.



Figura 1. Mural uno. *Conflicto: Estado vs. Pueblo*.

Lo sorprendente del mural uno es la violencia radical de las posturas representadas. Por un lado, se observa a un policía uniformado con vestimenta antimotines que intenta golpear con un tolete a un infante descalzo, indefenso y llorando. Al lado podemos ver a una mujer joven

Para contextualizar las expresiones artísticas y el conflicto damos voz a Bautista (2008), quien dice:

El conflicto alcanzó uno de sus puntos de activación la madrugada del 14 de junio de 2007, cuando una concentración de profesores de la sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), que pugnaba por una serie de reivindicaciones laborales, fue agredida por la policía estatal en el zócalo de la ciudad de Oaxaca. Como consecuencia de la represión, más de 300 organizaciones se solidarizaron con el gremio y se formó la APPO, quien asumió como principal demanda la salida del gobernador Ulises Ruiz Ortiz. (p. 37).



vestida con ropa típica de la región; en ella se puede apreciar una leve sonrisa. En su mano derecha carga un machete y en la otra extremidad la cabeza de una persona muy parecida al que fuera gobernador del estado de Oaxaca en el sexenio 2004-2010.

En la parte derecha del mural se observa a un policía tirado en el piso, protegiéndose de una bomba molotov y de un probable ataque del sujeto que está al lado. Dicho sujeto se encuentra con el rostro cubierto, vestimenta típica de la guerrilla y en su mano derecha sostiene un machete. A su costado se posicionan otros dos sujetos., uno de ellos viste similar a su compañero y el otro tiene agarrado por el cuello a un policía. Hay unas palabras escritas al final del mural que a la letra dicen: “Si no nos dejan soñar, no los dejaremos dormir”. Tal expresión manifiesta

la historia del conflicto, así como una amenaza radical a favor de la confrontación.

Hacia la izquierda de la misma avenida, en la siguiente barda de la UABJO, se puede observar el mural dos: *Nunca olvidamos, nunca perdonamos*, que evidencia el sentir de los manifestantes. La expresión refleja el deseo de mantener en la memoria colectiva los “23 asesinatos ocurridos durante el movimiento y los excesos desplegados por los cuerpos policiacos y paramilitares” (Bautista, 2008, p. 42), así como el resentimiento por diversas acciones del Estado.



Figura 2. Mural dos. *Nunca olvidamos, nunca perdonamos*.

La expresión del mural manifiesta que los involucrados en el conflicto no están dispuestos a olvidar y perdonar. Cabe destacar que según Bautista (2008):

El informe de la Comisión Civil Internacional de Observación de los Derechos Humanos consideró que el conflicto del estado fue social, no sólo magisterial, y que los hechos

ocurridos en Oaxaca son un eslabón de una estrategia jurídica, policiaca y militar, con componentes psicosociales y comunitarios cuyo objetivo último es lograr el control y amedrentamiento de la población civil en zonas donde se desarrollan procesos de organización ciudadana o movimientos de carácter social no partidista. (p. 43).

Los dos murales manifiestan una violencia que se generó fuera de la UABJO en el 2007, pero al ser la universidad una caja de resonancia de la sociedad, en la actualidad hacia y dentro de la institución se vive una violencia similar a los acontecimientos presentados en los murales. Para conocer el contexto de la UABJO, se aplicó una encuesta que cuestionó a los sujetos de análisis sobre la vida académica externa e interna de su universidad. Los resultados que reveló la

encuesta, reproducidos en la figura 3, coinciden con lo que expresaron los entrevistados. En cuanto a los factores externos, 81.35 % indicó que la vida académica de la universidad se ve afectada por la inseguridad, narcotráfico, pobreza y marchas, entre otras variables. Se puede constatar que tanto la política del Estado e intromisión de los políticos (72.88 %) también afectan y violentan la vida institucional de la universidad.

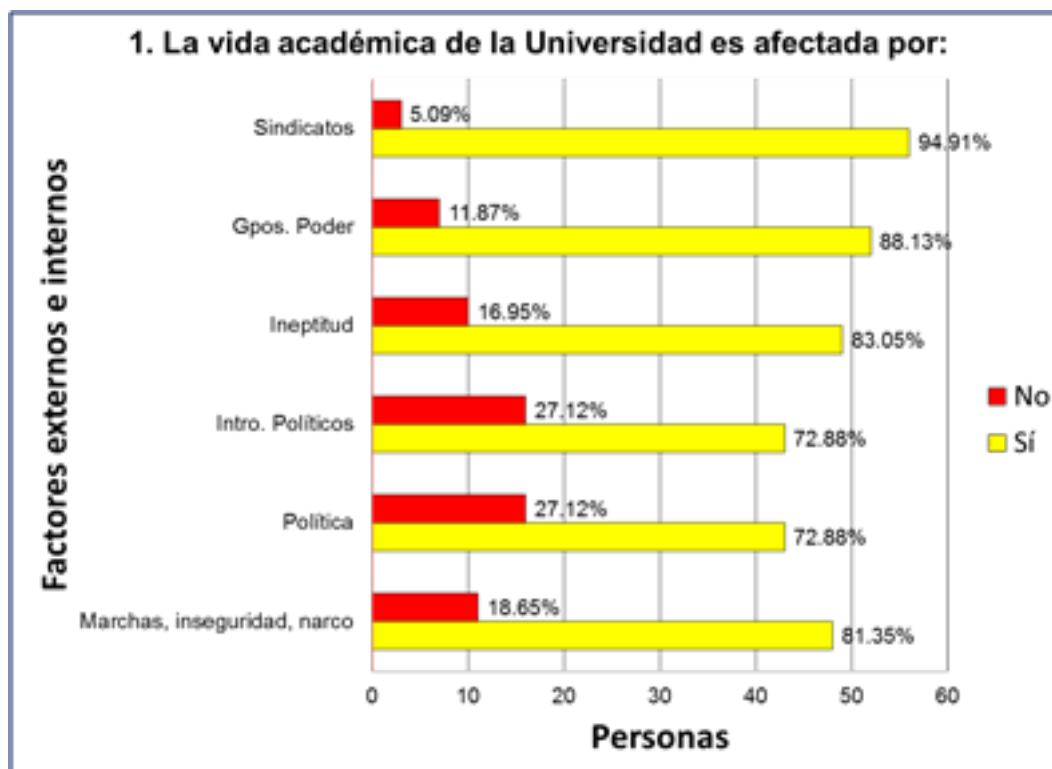


Figura 3. Resultados de la encuesta sobre los factores internos y externos que influyen en la vida académica.

En cuanto a los factores internos, los encuestados marcaron, con 94.92 %, que el sindicato es el actor que más afecta la vida académica, así como los grupos del poder (88.13

%), constantemente en conflicto. Es prudente mencionar que los sujetos de análisis consideran que la ineptitud de sus autoridades (83.05 %), designadas por cuestiones políticas, de igual

manera afecta en gran medida la vida académica de la UABJO, es decir, estas variables impiden que se realice eficientemente la tarea primaria de la institución porque está “influenciada por la ideología de la organización, por la violencia y sufrimiento que se padece interna o externamente” (Herrera & Navarrete, 2013, p. 7). A continuación se presentará parte de las entrañas de la UABJO, el sufrimiento de sus actores institucionales y las secuelas que se desencadenan en el marco de dicho fenómeno.

Sufrimiento como sombra de la violencia

Una vez más, con fundamento en Velázquez (2011), en este apartado se muestra la violencia, el sufrimiento y sus secuelas, padecidas por los actores institucionales dentro de la UABJO. En cuanto al sufrimiento psíquico, específicamente con referencia a lo que el sujeto siente, la francesa Blanchard (2009) analizó el malestar entre los profesores y estudiantes de su país. La autora muestra cómo puede ser desgastante otorgar parte de sí al otro y, en ocasiones, doloroso aceptar la falta de reconocimiento por parte del estudiante. Este trabajo de investigación fue un poco más allá de lo que Blanchard (2009) menciona.

En la UABJO se encontró a un exdirector de una facultad que incluyó en su gestión administrativa a un grupo de estudiantes recién egresados. El exdirector pensó que el haber sido su profesor garantizaba lealtad y obediencia de sus exalumnos, así que los colocó en puestos estratégicos para su administración, pero la exdirectora previa, quien también conocía a los recién egresados, intervino para controlar al equipo del

director y la institución. Ante esta situación el entrevistado comentó: “Fue muy difícil obviamente porque ellos fueron mis alumnos. A la actual directora le asesoré la tesis de licenciatura. Fue una situación muy compleja” (J., comunicación personal, 12 de diciembre de 2013). Y dolorosa, según se deduce por el tono de voz y expresión no verbal del entrevistado; podemos detectar un sufrimiento latente por la traición que aún permanece oculto, negado y se infiere por sus expresiones.

Para profundizar en el sufrimiento social que genera la postmodernidad a los docentes, traemos a escena a Pérez (1999), quien afirma: “La cultura docente de final de siglo se nutre, en no escasa medida, de frustración, ansiedad, desorientación y cínico pragmatismo” (p. 176). La sociedad tiene desconcertado al docente, ante el incremento acelerado de demandas y una insuficiencia de los medios y recursos para responder a las mismas. Con respecto a las demandas de la postmodernidad, una profesora de asignatura de la UABJO comentó:

No tenemos laboratorios eficientes, no vamos a la par en tecnología como en muchas facultades de enfermería, carecemos de mucha infraestructura... Nos hemos quedado completamente rezagados y esto es preocupante porque la competencia en la profesión se ha dado en el estado a un paso agigantado. (E., comunicación personal, 13 de diciembre de 2013).

La angustia por cumplir con su tarea primaria es evidente, su preocupación por los recursos humanos que están egresando se entiende en su comentario:

Esta gente que estoy formando con estos escasos recursos, ¿cómo va a competir cuando salgan al ámbito laboral? Se los van a comer, se los van a comer. Eso te provoca angustia cuando en realidad estás en tu papel de docente. (E., comunicación personal, 13 de diciembre de 2013).

La intranquilidad de la profesora es innegable debido a la infraestructura y escasez de material para impartir su cátedra, aunque también existe frustración laboral ante la exigüidad de los insumos indispensables para ejercer su labor profesional:

Con mi labor docente, no hay espacios específicos, usted tiene que irse a sentar a una banquita, buscar donde pueda estar haciendo el trabajo... No hay revistas actualizadas... Nuestra bibliografía no está actualizada como quisiéramos. Tenemos una sala de cómputo muy pequeñita. (E., comunicación personal, 13 de diciembre de 2013).

La profesora expresa que para cumplir eficientemente con la tarea primaria que marcan las demandas de la postmodernidad, la institución no está cumpliendo con su parte, a pesar de ser una facultad que cuenta con más de 133 años de historia, según lo constata la placa conmemorativa a su centenario que se encuentra a la entrada de la UABJO.

En relación con el sufrimiento profesional, según Remedi (2006), muchos investigadores del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), que también tienen entre sus funciones la docencia, “serán alcanzados por el síndrome de burnout pagando con su cuerpo o con su psiquis

lo que no se pudo elaborar en otro espacio, en otra escena” (p.87). Resulta pertinente mencionar que, según Herrera (2005), históricamente el término *burnout* fue introducido por Freudenberg en 1974 para referirse al fenómeno que había observado en sus compañeros de trabajo y en sí mismo. Herrera (2005) y Remedi (2006) nos ayudan a sustentar que las exigencias de los organismos reguladores violentan a los docentes al grado de enfermarlos.

En la UABJO, los docentes no son ajenos a estas exigencias, principalmente por los manejos poco confiables de la misma universidad en los procesos de evaluación docente y el otorgamiento de estímulos económicos. Durante el trabajo de campo, se pudo constatar que los Profesores de Tiempo Completo (PTC) se encontraban armando sus carpetas para enviarlas a las comisiones dictaminadoras de sus facultades, y éstas a su vez las remitirían a la Comisión Evaluadora de la universidad, encargada de estimar el desempeño docente durante el año. Los docentes emplean días para acreditar sus actividades mediante evidencias físicas como constancias de docencia, actas de calificaciones, antologías, apuntes, constancias como ponentes en congresos, fotos, entre otros. Los PTC cuentan que el año pasado, los estímulos se otorgaron a los amigos del grupo que ostenta el poder, lo cual generó mucha molestia, frustración e impotencia entre los profesores.

En cuanto a la violencia institucional, traemos a escena las investigaciones que se han venido desarrollando en Argentina (Fernández, 1996) y México (Herrera, 2009; Herrera & Na-

varrete, 2013; Sieglin, 2012). Las investigaciones develan las condiciones de trabajo de la élite académica, así como la marginación, estigmatización, tratos groseros, acusaciones injustas, amenazas por parte de los superiores o compañeros de trabajo. De igual manera, en esta investigación se ha detectado la política como factor intenso de sufrimiento. A un entrevistado se le preguntó: ¿Te tienes que meter en la política?, a lo cual respondió:

Sí, es muy difícil abstraerte. Hay casos de compañeros que dicen: “Yo no me meto, yo vengo a dar mis clases, yo hago investigación”, pero en el camino, por diferentes circunstancias, terminas enfrascado en una situación de orden político... hay una lucha de poder muy viva. (J., comunicación personal, 12 de diciembre de 2013).

Los profesores tienen que entrar al juego de la política si quieren subsistir en la institución: “Aquí no son las cuatro funciones esenciales del Profesor de Tiempo Completo: tutorial, docencia, investigación y gestión. Son cinco, ¡vida política! Si estás un buen tiempo, llevas esa dinámica” (J., comunicación personal, 12 de diciembre de 2013). Es decir, en el transcurso del día, los profesores tienen que dedicar una parte de su tiempo a crear relaciones políticas con los diversos grupos que convergen en la institución. Si algún profesor se aísla, los lobos lo devoran como Hobbes (2006/1651) sostiene: el hombre es el lobo del hombre. Para sustentar el argumento, se preguntó al entrevistado: ¿Has visto que hayan reventado a alguien políticamente?, a lo cual respondió:

Sí. La tendencia es: No estás de acuerdo, entonces te limito, pero si no solamente no estás de acuerdo conmigo y empiezas a organizar, a hacer otras cosas, entonces puede presentarse una cuestión de choque. De repente, como no estoy de acuerdo y estás atacando, entonces muevo a los alumnos para que me apoyen. La lucha de poder es muy fuerte en la universidad. (J., comunicación personal, 12 de diciembre de 2013).

En esa lucha por el poder juegan los diferentes actores institucionales con su grupo respectivo, incluyendo a los alumnos, quienes son el botín que puede inclinar la balanza a favor de quien mejor pueda controlarlos. Por tal situación, los directivos en turno cuidan en exceso la asignación de los grupos y limitan al máximo el contacto del grupo opositor con los estudiantes. Cabe destacar que en las elecciones para dirigir las diversas facultades, todos los votos cuentan por igual, así que quien controla a los estudiantes, será quien dirija la institución. Los estudiantes son el trofeo y la llave para entrar a la dirección y controlar la facultad, aunque también los estudiantes pueden colocar a sus dirigentes.

Como se pudo demostrar en voz de los sujetos de análisis, las cuatro áreas de sufrimiento están presentes en la UABJO. Para sostener los argumentos de los entrevistados, en la encuesta se cuestionó a otros profesores e investigadores sobre los factores internos de la institución. La figura 4 muestra los resultados obtenidos acerca de la vida interna de la universidad y los vínculos entre los sujetos de análisis.

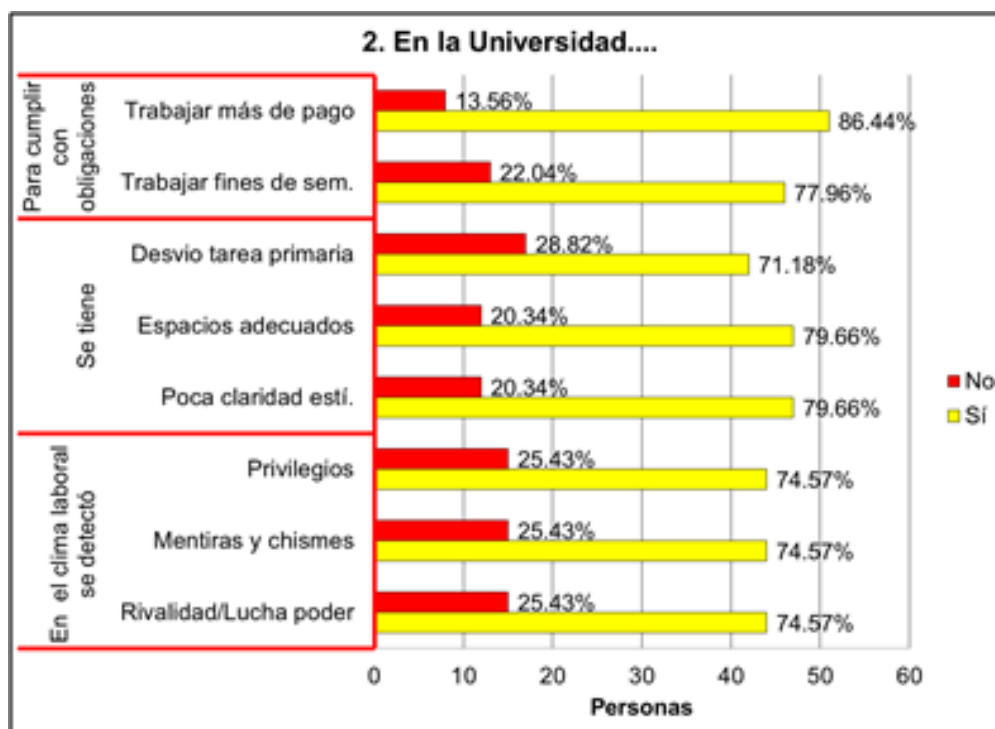


Figura 4. Resultados sobre la vida interna de la universidad y los vínculos entre los sujetos de análisis.

La figura 4 está dividida en tres secciones: la primera cuestionó a los docentes e investigadores sobre las obligaciones de su trabajo; la segunda parte se encaminó hacia las cuestiones administrativas de la UABJO; y la última sección se enfocó en el clima laboral y sus repercusiones en los docentes e investigadores. Resulta importante resaltar en la figura 4 que los sujetos de análisis manifestaron un 77.96 % que necesitan trabajar más de su jornada laboral, asimismo, perciben que trabajan más de lo que les pagan en 86.44 %. En cuanto a las cuestiones administrativas, los encuestados señalaron en 71.18 % que la UABJO desvía su tarea primaria, así como un 79.66 % advirtió que no tienen espacios adecuados para el desarrollo de sus actividades cotidianas y 79.66 % indicó que hay

poca claridad en la asignación y transparencia de estímulos. El tercer grupo de preguntas enfocado al clima laboral detectó que existe una lucha y rivalidad por el poder, la cual está marcada por mentiras-chismes, además se privilegian a aquellos amigos que están con el grupo que controla la facultad. En los tres rubros, 74.57 % sujetos coincidieron en sus respuestas.

Estado biopsicosocial: huella y secuelas de la violencia y sufrimiento

Como puede apreciarse, en la vida cotidiana de la UABJO se sufre por múltiples causas endémicas a la cotidianidad de la institución. El análisis de la información del trabajo empírico de la presente investigación concuerda con Herrera (2009), quien dice:

Las instituciones educativas son un encuentro de cuatro grupos y culturas (local, institucional, estudiantil y docente), son lugares donde interactúan diversos sujetos institucionales con sus grupos de adhesión. Cada grupo lucha por sus beneficios, cada grupo tiene sus códigos de ética y dentro de cada grupo sus miembros se cuidan y protegen de los otros grupos. Es decir, firman el contrato narcisista y pacto de negación. (p. 26).

Estas dinámicas institucionales generan violencia de estados alarmantes en las universidades, y sabemos que cuando hay violencia alguien sufre. El sufrimiento es sombra e inherente a la violencia, en cualquier acto violento hay por lo menos una víctima. Ahora bien, el sujeto que recibe la violencia es un ser biológico, psicológico y social que al ser víctima altera de forma natural su estado biopsicosocial. Las evidencias presentadas hasta aquí demuestran que algunos docentes e investigadores han sido alcanzados por la violencia externa e interna que se vive en el estado de Oaxaca e institución educativa y como consecuencia han alterado su estado biopsicosocial. En algunos lugares de la UABJO existe acoso laboral como el que nos presenta Martín (2008) en su libro autobiográfico.

En cuanto a la parte social, una profesora de asignatura comentó que por los álgidos problemas que tienen con los grupos opositores, han tenido que dormir en la facultad por semanas para evitar que tomen la dirección. En dicho contexto, la profesora le pidió a su hija adolescente vivir temporalmente con su abuela

debido a las amenazas que había recibido. En cuanto a la parte psicológica, un profesor (que prefirió quedar en el anonimato) comentó:

He visto mucho maestro quemado, se da mucho el *burnout*... De repente ves algunos compañeros que están en la neurosis... Algunos de repente se enferman de los nervios... A mí en específico neurosis y extrañamiento que es algo fuerte. Melancolía, depresión, ganas de no venir al trabajo. (A., comunicación personal, 12 de diciembre de 2013).

Dichos padecimientos se suman a los que se presentaron en el apartado previo: angustia y ansiedad por no poder cumplir con la tarea primaria de su labor docente. Este tipo de padecimientos psicológicos provoca que los docentes sean “muy pragmáticos, te vuelves muy duro, empiezas a ser insensible a ciertas cosas” (A., comunicación personal, 12 de diciembre de 2013).

Comúnmente la gente tiende a somatizar algunos trastornos psíquicos y desarrolla enfermedades médicas que imposibilitan a los sujetos por semanas. Un profesor de la UABJO comentó:

Empiezo a tener molestias en la espalda en dos o tres días la logro librar. Al siguiente año, cuando estuvo más tenso me paso dos semanas en cama. La ciática se manifiesta, no puedo parar el dolor de la pierna, no puedo ni moverla por la ciática y la región lumbar. (J., comunicación personal, 12 de diciembre de 2013).

Las cuestiones estresantes del trabajo llevaron al profesor a permanecer en cama por dos

semanas, afortunadamente, después de recibir el apoyo de su esposa pudo reincorporarse a su labor. Además existen otros casos donde cotidianamente el cuerpo paga la factura por las cuestiones laborales. Otro profesor comentó: “Me despierto en la noche sin excepción, es una costumbre. Por lo menos una hora me estoy sin dormir... solamente puedo dormir bien en las vacaciones” (A., comunicación personal, 12 de diciembre de 2013).

Como se aprecia, la sombra y huella de la violencia es el sufrimiento y sus secuelas son impresionantes. Este trabajo es una pincelada del estado biológico, psicológico y social que viven algunos docentes e investigadores de la UABJO, por cierto, muy similar a lo que sucede en otras universidades autónomas de los diversos estados de país. La figura 5 muestra los resultados de la encuesta relacionados con los padecimientos biopsicosociales.

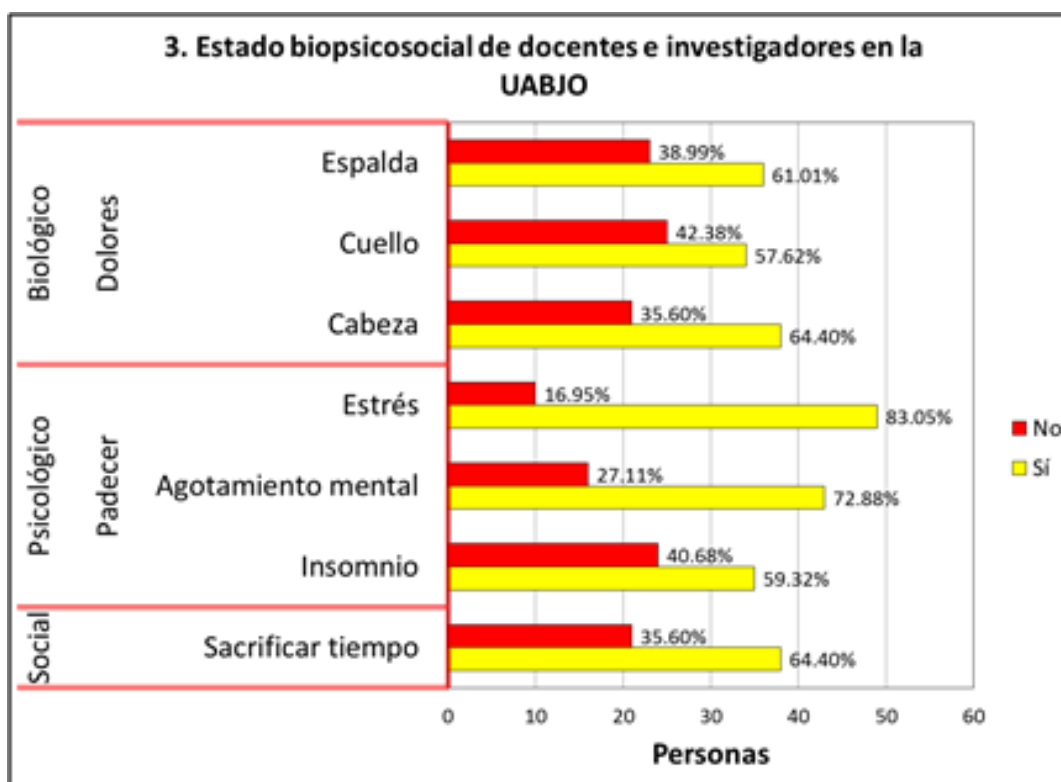


Figura 5. Resultados de la encuesta relacionados con los padecimientos biopsicosociales.

En la figura 5, se aprecia que 61.01 % de los encuestados presenta dolores de espalda como consecuencia de sus actividades académicas e investigativas. Asimismo, un 57.62 % y 64.40

% manifestaron tener dolores de cuello y cabeza respectivamente. Respecto a la parte psicológica, se puede detectar que tienen problemas de sueño, 59.32 % padece de insomnio; sin lugar

a dudas, esta patología alimenta otras más como el agotamiento mental que se manifestó en 72.88 %. Lo sorprendente de esta sección es que 83.05 % manifestó estar estresado, el rubro más alto y peligroso. Esta misma figura permite observar que los sujetos de análisis han alterado las relaciones sociales en su vida, sin dejar de ver que aunado a sus padecimientos, 64.40 % sacrifica tiempo con su familia por cumplir con las demandas de la institución.

Conclusiones

Como se pudo demostrar en el cuerpo del trabajo, la UABJO padece la violencia dentro y fuera de sus fronteras. En el exterior, los actores políticos alteran la vida cotidiana de la institución, ya sea intentando controlarla desde sus oficinas colocando a sus amigos del gremio en puestos directivos. Dentro de la universidad, los actores institucionales también contribuyen con la violencia interna, desde el sindicato, o dentro de su grupo de adhesión. Como lo demostramos, aquellos que intentan alejarse o aislarse de la política y grupos de poder son confrontados y devorados por el sistema. Estas variables sustentan el título del trabajo, cuando afirmamos que en la huella ecológica dejamos un rastro, así en nuestra cotidianidad, por comparación, de alguna u otra forma dejamos una huella de violencia. Es oportuno recordar que el sufrimiento es la sombra de la violencia, y donde hay violencia, alguien sufre. Coincidimos con Uribe (2011), la situación en México es cada vez peor, “la violencia será una variable que intervendrá

cada vez más en la vida cotidiana de las personas y sus familias” (p.42).

El sufrimiento de los docentes e investigadores se pudo demostrar desde cuatro áreas (psíquica, social, profesional e institucional). Aunque es lógico y aceptable, resulta pertinente mencionar que no todos sufren por las mismas circunstancias; la encuesta permitió conocer que los porcentajes de padecimientos biopsicosociales son muy altos y si ignoramos la problemática de salud, ésta puede aumentar al paso de unos cuantos años. Desafortunadamente, en dichos casos el refrán de los oaxaqueños “Para todo mal mezcal y para todo bien también” está descontextualizado. Si se ignoran los padecimientos, éstos se incrementarán. Publicar y seguir investigando sobre el estado biológico, psicológico y social de docentes e investigadores para proponer soluciones al fenómeno social que se vive en diversas instituciones educativas del mundo, se vuelve indispensable.

Referencias

- Ball, S. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- Bautista, E. (2008). Oaxaca: La construcción mediática del vandalismo y la normalidad. *El cotidiano*, 48(23), 37-44.
- Blair, E. (2009) Aproximación teórica al concepto de violencia: Avatares de una definición. *Política y Cultura*, 32, 9-33.
- Blanchard, C. (2009). *Los docentes, entre placer y sufrimiento*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

- Espasa Calpe. (1994). *Diccionario de sinónimos y antónimos*. Madrid: Espasa Calpe.
- Fernández, L. (1996). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Gampel, Y. (2006). *Esos padres que viven a través de mí. La violencia de Estado y sus secuelas*. Buenos Aires: Paidós.
- Herrera, N. (2002). *Descripción Organizacional de la Cabecera Municipal de Chimalhuacán* (Tesina de licenciatura inédita). Universidad Autónoma Metropolitana, Distrito Federal, México.
- Herrera, N. (2005). Estado de Burnout en los profesores de la Universidad del Valle de México. *Revista Mundo UVM*, 17, 48.
- Herrera, N. (2008). La institución como objeto creador de sufrimiento. *Revista Administración y Organizaciones*, 10(20), 103-126.
- Herrera, N. (2009). *Historia, cultura, rol y sufrimiento. Análisis del Instituto de Educación Media Superior del Gobierno del Distrito Federal* (Tesis doctoral inédita). Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Distrito Federal, México.
- Herrera, N., & Navarrete, R. (agosto, 2013). *Violencia y sufrimiento: Instituciones educativas como caja de resonancia de la sociedad*. Trabajo presentado en el 1er. Congreso Internacional de Investigación Educativa de la RIE-UANL. Universidad Autónoma del Estado de Nuevo León, México.
- Herrera, N. (2014). Novela del Instituto de Educación Media Superior. *Revista Universidades* [Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL), año LXV] 61, 70-83. ISSN: 0041-8935.
- Herrera, N. (julio, 2014). *Estado biológico, psicológico y social de docentes e investigadores en Instituciones educativas*. Trabajo presentado en el XXI International Conference on Learning. Nueva York, Estados Unidos.
- Herrera, N. (septiembre, 2014). *Investigaciones sobre el análisis de la violencia en México desde tres Universidades Públicas*. Trabajo presentado en el XXX Congreso Latinoamericano de Psicoanálisis. Buenos Aires, Argentina.
- Herrera, N. (octubre, 2014). *Problemas Actuales de la Salud Mental en Universidades Mexicanas*. Trabajo presentado en el II Congreso Internacional de Conflictividades. Medellín, Colombia.
- Hobbes, T. (Ed.). (2006). *Leviatán o la materia, forma y poder de una república, eclesiástica y civil*. México: FCE.
- Martín, Ch. (2008). *Tiritando. Una historia de acoso laboral*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Moliner, M. (1998). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.
- Pérez, A. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Remedi, E. (2006). Calidad y sufrimiento en la búsqueda desbocada de la excelencia. En M.

- Landesmann (Coord.), *Instituciones educativas. Instituyendo disciplinas e identidades* (pp. 61-88). México: Casa Juan Pablos.
- Sieglin, V. (2012). El acoso laboral en Universidades Públicas en México. Incidencia y factores subyacentes. En F. Peña & R. Valdivieso (Coords.), *Tras las huellas del asedio grupal en México* (pp. 21-41). México: Ediciones Eón.
- Velázquez, L. (2011). *Los estudiantes y la violencia*. México: Eikon.
- Uribe, J. (2011). *Violencia y acoso en el trabajo. Mobbing*. México: Manual Moderno.
- Uribe, F. (2012). Consideraciones sobre la violencia. En M. Murueta & M. Orozco (Eds.), *Psicología de la violencia* (Tomo I, pp. 53-71). México: Editorial Amapsi.
- Wackernagel, M., & Rees, W. (2001). *Nuestra huella ecológica. Reduciendo el impacto humano sobre la tierra*. Santiago de Chile: LOM.

El enojo como rasgo de personalidad y agresión física en adolescentes de preparatoria

Anger as personality trait and physical aggression in high school adolescents

Raúl J. Alcázar-Olán
Universidad Iberoamericana Puebla

Samuel Jurado Cárdenas
Verónica Reyes Pérez
Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen

La presente investigación comparó a jóvenes de preparatoria (M de edad = 15.92, DE = 0.9) con alto y bajo enojo rasgo con respecto a cuándo, dónde y hacia quién mostraron su enojo por medios físico-agresivos (e. g., golpear a alguien, dañar objetos). Los grupos de alto y bajo enojo rasgo quedaron definidos por la pertenencia sus integrantes al cuartil superior (alto enojo, n = 125) e inferior (bajo enojo, n = 149) en la Escala de Enojo Rasgo (Moscoso & Spielberger, 1999). Dicha escala midió el patrón o tendencia de los adolescentes a molestar en cualquier lugar y con cualquier persona. Como resultado, a diferencia de los jóvenes con bajo enojo, los de alto enojo: 1) mostraron su molestia con agresiones físicas, recientemente, hacia otras personas (e. g., empujar a alguien) y el ambiente (e. g., golpear la pared); 2) aventaron cosas a sus hermanos/as durante el último mes, la última semana e incluso hoy; y 3) azotaron la puerta estando enojados en la mañana, en la tarde y en la noche, cuando estuvieron en casa. Los datos indican que las relaciones de los adolescentes con personas cercanas (hermanos/as) y sus propias casas fueron el contexto donde los episodios de enojo con agresiones físicas surgieron en mayor medida, especialmente en los jóvenes con alto enojo rasgo.

Palabras clave: adolescencia, agresión, enojo, enojo rasgo, preparatoria.

Nota del autor

Raúl J. Alcázar-Olán, Departamento de Ciencias de la Salud, Universidad Iberoamericana Puebla (UIP); Samuel Jurado Cárdenas, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); Verónica Reyes Pérez, Facultad de Psicología, UNAM.

La correspondencia en relación con este artículo debe dirigirse a Raúl J. Alcázar-Olán, Departamento de Ciencias de la Salud, UIP, bulevar del Niño Poblano, número 2901, colonia UT-Atlixcáyotl, C. P. 72197, Puebla, Pue., México.

Dirección electrónica: raul.alcazar@iberopuebla.mx, rulet7@gmail.com

Abstract

This study compared high and low trait anger youth (M of age = 15.92, $SD = 0.9$) from high school in terms of when, where and towards whom they expressed their anger in physically aggressive ways (e. g., hitting someone, hitting objects). High and low trait anger youth were those who scored in the upper (high anger, $n = 125$) and lower (low anger, $n = 149$) quartile in the Trait Anger Scale (Moscoso & Spielberger, 1999). This scale measured the anger proneness or the tendency to get angry in any place with any person. As a result, compared to low anger adolescents, those with high trait anger: 1) showed their anger with physical aggression recently toward other people (e. g., pushing someone) and toward the environment (e. g., hitting the wall); 2) threw things to their brothers and sisters during the last month, the last week and even to-day; and 3) slammed their home doors throughout the day (morning, afternoon, and night). The results indicate that relationships with close persons (brothers, sisters) and the adolescents' houses are the contexts where anger episodes emerged in greater extent, particularly in adolescents with high trait anger.

Keywords: adolescence, aggression, anger, trait anger, high school.

La comparación entre a jóvenes con alto y bajo enojo rasgo en cuanto a sus agresiones físicas (e. g., golpear, empujar a alguien) fue el primer motivo de la presente investigación. La adolescencia es una etapa crucial donde algunos jóvenes presentan más episodios de enojo y menor control de la emoción que los adultos (Alcázar-Olán & Deffenbacher, 2013a; Blanchard-Fields & Coats, 2008; Hubbard, Romano, McAuliffe, & Morrow, 2010). El enojo en jóvenes debe estudiarse porque se asocia con agresión (Campano & Munakata, 2004), ideas de suicidio (Lee, Choi, Kim, Park, & Shin, 2009), depresión, uso de alcohol y drogas (Cautin, Overholser, & Goetz, 2001). Una forma problemática del enojo es cuando incluye el deseo de hacer daño. El manejo inadecuado del enojo lleva a conductas agresivas y daños físicos contra la persona enojada, aquellos a su alrededor y su ambiente (Loeber & Hay, 1997; Peled & Moretti, 2007).

El enojo como rasgo de personalidad es un patrón relativamente estable de pensar, sentir y actuar en cuanto al grado en que los adolescentes son propensos a sentir ira en cualquier lugar y contra cualquier persona (Alcázar-Olán & Deffenbacher, 2013a). El enojo rasgo es la característica que marca la diferencia entre unos individuos y otros en términos de mayor irritabilidad y enojo (Alcázar-Olán & Deffenbacher, 2013b; Spielberger, 1999).

Los jóvenes con alto enojo rasgo son muy iracundos y reactivos ante cualquier situación frustrante (Alcázar-Olán & Deffenbacher, 2013b; Quinn, Rollock, & Vrana, 2014). Discuten, son agresivos, guardan rencores y el enojo les dura mucho tiempo; es fácil que sientan que los demás los están provocando. Por el contrario, los jóvenes con bajo enojo rasgo conservan, generalmente, la calma y controlan sus reacciones verbales y conductuales; piensan antes de actuar, sus enojos son menos intensos, menos frecuentes y de corta duración.

Las diferencias entre las personas de alto y bajo enojo están descritas en la teoría del enojo estado-rasgo (Alcázar-Olán & Deffenbacher, 2013b; Spielberger, 1999; Deffenbacher et al., 1996). La teoría predice que a diferencia de los individuos con bajo enojo rasgo, los de alto enojo rasgo son más agresivos (hipótesis de agresión), se molestan por más situaciones (hipótesis de provocación), manejan su enojo de forma disfuncional (hipótesis de enfrentamiento positivo reducido), se molestan de forma intensa (hipótesis de intensidad) y frecuente (hipótesis de frecuencia), mantienen su enojo por mucho tiempo (hipótesis de duración) y experimentan consecuencias más severas por su enojo (hipótesis de consecuencias negativas). Como resultado, las personas con alto enojo rasgo tienen dificultades para controlar sus conductas y sus emociones (i.e., difícilmente reducen su enojo).

Los planteamientos de la teoría del enojo estado-rasgo han sido comprobadas constantemente en adultos (Deffenbacher et al., 1996) y en adolescentes (Alcázar-Olán & Deffenbacher, 2013a; Quinn et al., 2014), lo cual indica solidez de la teoría, pues se presentan claras diferencias entre individuos de alto y bajo enojo rasgo.

Comparados con personas de bajo enojo rasgo, las agresiones de jóvenes con alto enojo rasgo son más frecuentes, por ejemplo, rompen cosas, avientan objetos, empujan y golpean a otros individuos (Alcázar-Olán & Deffenbacher, 2013a); sin embargo, las investigaciones no han cuantificado hasta ahora el término “frecuente”: ¿frecuente significa una vez al año?, ¿una vez al mes?, ¿una vez al día? (Schwarz, 1999; Winkelman, Knäuper, & Schwarz, 1998). Si una per-

sona con alto enojo rasgo expresa su agresión frecuentemente, ¿cuándo fue la última vez que lo hizo?, es decir, ¿cuándo fue la última vez que aventó cosas o empujó a alguien? No sabemos de una investigación que se haya enfocado en estas preguntas. Las respuestas servirían para identificar algunas características de las expresiones del enojo por medios físico-agresivos en jóvenes con alto enojo rasgo. Para responder algunos de estos planteamientos, comparamos a jóvenes con alto y bajo enojo rasgo para obtener un panorama sobre cuándo, dónde y con quién expresaron su enojo con agresión física.

El objetivo de investigación fue caracterizar las expresiones agresivas de los adolescentes cuando están molestos. En consecuencia, comparamos a jóvenes con alto y bajo enojo rasgo para responder las siguientes preguntas: 1) ¿quiénes mostraron conductas agresivas más recientemente, los jóvenes con alto o bajo enojo rasgo?, 2) si jóvenes expresaron su enojo por medio de conductas agresivas hacia otra persona, ¿cuándo fue la última vez que lo hicieron y quién recibió la agresión?, 3) una vez que los jóvenes expresaron su enojo por medio de conductas agresivas hacia el ambiente (e. g., golpear la pared), ¿cuándo fue la última vez que lo hicieron, en qué momento (mañana, tarde o noche) y en qué lugar (casa o escuela)? Las respuestas a estas preguntas permitirán una descripción más amplia de las expresiones agresivas en jóvenes con alto y bajo enojo rasgo.

Contrario a lo esperado, la mayoría de las investigaciones, incluyendo estudios meta-analíticos (Archer, 2004), indica que varones y mujeres son muy similares cuando están enoja-

dos; no obstante, incluimos la variable sexo para examinar si influye en los resultados.

Método

Participantes

La muestra inicial fue de 522 adolescentes de una preparatoria pública matutina de la ciudad de Puebla, México. Se eliminaron 12 casos debido a que respondieron incorrectamente el cuestionario (i. e., marcaron varias respuestas cuando debían elegir sólo una). La media de edad fue de 15.92 ($DE = 0.90$); 43 % cursaba el primer año; 37 %, segundo; y 20 %, tercero. El 6.1 % era hijo único y los demás tenían hermanos o hermanas. El 84 % dijo ser católico; el 8%, no tener una religión; y 8% informó estar en una religión no católica.

En apego al objetivo de investigación se formaron dos grupos, uno de alto y otro de bajo enojo rasgo. Los grupos de alto y bajo enojo quedaron definidos por la pertenencia de los adolescentes al cuartil superior (alto enojo, puntajes mayores a 23) e inferior (bajo enojo, puntajes menores a 16) en la Escala de Enojo Rasgo (EER). En consecuencia, el grupo de alto enojo tuvo 125 participantes (36 hombres y 89 mujeres) y el de bajo enojo 149 (68 varones y 81 mujeres).

Instrumentos

EER. La escala tiene diez reactivos sobre la propensión o tendencia a molestarte a través del tiempo y las situaciones (Moscoso & Spielberger, 1999). Mide el grado en que una persona es frecuentemente enojona. Los datos de validez en jóvenes mexicanos (Alcázar-Olán,

Deffenbacher, Pool-Cibrián, Reyes-Pérez, & Hernández-Guzmán, 2014) indican que el enojo rasgo tiene dos subescalas, igual que la escala original (Moscoso & Spielberger, 1999; Spielberger, 1999). Una subescala mide la reacción de enojo ante situaciones frustrantes (5 reactivos, $\alpha = .78-.79$, e. g., me pongo furioso cuando me critican delante de los demás) y la otra mide el temperamento enojón (5 reactivos, $\alpha = .79-.85$, e. g., soy muy irritable, me enojo fácilmente), que se refiere a la tendencia a reaccionar con enojo ante la menor provocación. Las opciones de respuesta son “Casi nunca” (valor = 1), “A veces” (valor = 2), “Frecuentemente” (valor = 3) y “Casi siempre” (valor = 4). Mayores puntajes indican mayor enojo rasgo.

Cuestionario de Expresión del Enojo con Agresión Física. El cuestionario se construyó para el presente estudio en apego a los objetivos y consta de dos subescalas: seis reactivos de Expresión del enojo con agresión física hacia las personas (e. g., retar a los golpes) y seis reactivos de Expresión del enojo con agresión física hacia el ambiente (e. g., azotar la puerta). Los adolescentes respondieron a la pregunta “¿Cuándo fue la última vez que estando enojado...” y luego aparecían los reactivos. Las opciones de respuesta oscilaron desde “Lo hice hoy” (valor = 7) hasta “Nunca lo he hecho” (valor = 1). Mayor puntaje indica expresión del enojo con agresión física de forma reciente.

Antes de usar el instrumento examinamos sus características de confiabilidad y validez. El cuestionario mostró validez de constructo de acuerdo con los resultados de un análisis factorial exploratorio (ejes principales y rotación

promax) en la muestra completa ($n = 510$), el cual arrojó dos factores que explicaron 46 % de la varianza. El primer factor explicó 35.21 % (valor Eigen = 4.22) y se formó de seis reactivos que indicaban la expresión del enojo hacia otras personas (golpear, jalonear, hacer como si fuera a dar un golpe, retar a golpes, romper cosas de alguien y aventar cosas contra alguien). La confiabilidad Alfa de Cronbach fue de .77. El segundo factor explicó 10.84 % de la varianza (valor Eigen = 1.3) y se formó de seis reactivos sobre expresar el enojo físicamente hacia el ambiente (dañar cosas propias, hacer como si fuera a romper algo, golpear la pared, azotar la puerta, aventar cosas y romper objetos). La confiabilidad Alfa de Cronbach fue de .71. Las dos escalas se correlacionan con moderadamente ($r = .55, p < .001$), lo cual indica que miden un mismo constructo (agresión) en distintos aspectos (hacia las personas o hacia el ambiente). En síntesis, la escala tuvo validez de constructo y confiabilidad aceptable.

Después de los reactivos sobre agresión hacia otras personas, aparecía la pregunta sobre quiénes recibieron la agresión (el hermano, mamá, papá, compañero de la escuela, etc.). Después de los reactivos sobre agresión al ambiente (e.g., golpear la pared), aparecían las preguntas sobre cuándo lo hicieron (mañana, tarde o noche) y en dónde (casa o escuela).

Procedimiento

Pedimos autorización a los directivos de la escuela para aplicar los cuestionarios. Ellos a su vez gestionaron el permiso con el comité de padres de familia, quien también aceptó. La aplicación se llevó a cabo en los salones de

clase, en ausencia del profesor. Cada grupo tuvo aproximadamente 25 alumnos. Las instrucciones se leyeron en voz alta para todo el grupo, incluyendo la aclaración del anonimato, voluntad y abstención en cuanto a responder el cuestionario. Luego se les pidió contestar en silencio; al entregar el cuestionario se agradeció su participación.

Las respuestas se capturaron en el programa SPSS versión 17 y los datos se examinaron con un análisis multivariado de varianza (MANOVA) de 2 (grupo de alto y bajo enojo rasgo) x 2 (sexo), usado por el estadístico Lambda de Wilks (λ). Los efectos multivariados se exploraron con ANOVAs univariadas. La magnitud del efecto (Eta cuadrada, η^2) se interpretó con los criterios de Cohen (1988), donde valores de .01 a .04 se consideran pequeños, de .04 a .14 son moderados y mayores a .14 se consideran grandes. En algunos casos se compararon frecuencias por medio de ji cuadrada; sólo se informan las que fueron significativas.

Resultados

Análisis preliminares

El MANOVA mostró efectos significativos para el grupo y el sexo, Lambda de Wilks = .749 y .838, $F(12, 258) = 7.21$ y $4.14, p < .001$, Eta cuadrada = .251 y .162, respectivamente; pero no para la interacción, $F(12, 258) = 1.33$. El tamaño del efecto multivariado fue grande para el grupo y el sexo. Ante la ausencia de interacción, las tablas muestran los efectos principales por grupo (alto y bajo enojo rasgo), y considera a varones y mujeres en conjunto.

Los ANOVA mostraron diferencias significativas por sexo en cuatro de 12 variables. Los varones tuvieron mayores puntajes en las expresiones físico-agresivas de retar a golpes ($M = 2.23$ y 1.56) y golpear la pared ($M = 3.52$ y 2.62), $F(1, 272) = 6.43$ y 10.26 , $p = .012$ y $.002$, Eta cuadrada = $.023$ y $.037$, respectivamente; aunque las mujeres tuvieron mayores puntajes que los varones en cuanto a aventar cosas ($M = 2.84$ y 2.40) y azotar la puerta ($M = 4.08$ y 3.33), $F(1, 272) = 4.60$ y 9.41 , $p = .033$ y $.002$, Eta cuadrada = $.017$ y $.034$. La magnitud de los efectos fue pequeña, lo cual sugiere que el sexo explica poco, entre 1.7 y 3.7% de las diferencias en las expresiones del enojo físico-agresivas.

¿Quiénes mostraron episodios agresivos recientes?

En apego a la primera pregunta de investigación, examinamos quiénes tuvieron episodios más recientes con expresión físico-agresiva del enojo. Los grupos de alto y bajo enojo rasgo difirieron de forma consistente en todas las variables (ver tabla 1). Al compararlo con el grupo de bajo enojo rasgo, el de alto enojo tuvo conductas agresivas recientes hacia otras personas (e. g., aventar cosas contra alguien) y contra el ambiente (e. g., romper objetos). Esto indica que los adolescentes con alto enojo rasgo recurrieron últimamente a expresar su enojo de manera físico-agresiva. El tamaño del efecto varió desde pequeño hasta grande; en diez de doce variables fue moderado.

Tabla 1

Expresiones físico-agresivas de adolescentes con alto y bajo enojo rasgo

| Estando enojado... | Bajo enojo | | Alto enojo | | Anova <i>F</i> (1,272) | η^2 |
|---|------------|-----------|------------|-----------|------------------------------|----------|
| | <i>M</i> | <i>DE</i> | <i>M</i> | <i>DE</i> | | |
| 1. Aventaste cosas contra alguien | 2.49 | 1.91 | 4.03 | 2.07 | 34.01** | .112 |
| 2. Dañaste o rompiste cosas de alguien | 1.76 | 1.45 | 2.53 | 1.77 | 13.34** | .047 |
| 3. Golpeaste a alguien | 1.65 | 1.37 | 2.53 | 1.96 | 12.80** | .045 |
| 4. Retaste a alguien a los golpes | 1.48 | 1.12 | 2.07 | 1.80 | 14.04** | .050 |
| 5. Jaloneaste a alguien | 1.99 | 1.67 | 3.01 | 2.11 | 14.67** | .052 |
| 6. Hiciste como si fueras a golpear a alguien | 2.16 | 1.88 | 2.97 | 2.12 | 11.73* | .042 |
| 7. Aventaste cosas sin importar dónde golpean | 1.77 | 1.38 | 3.51 | 1.97 | 51.08** | .160 |
| 8. Azotaste la puerta | 3.03 | 1.81 | 4.57 | 1.74 | 36.40** | .119 |
| 9. Dañaste o rompiste tus propias cosas | 1.52 | 1.08 | 2.68 | 2.01 | 27.17** | .092 |
| 10. Hiciste como si fueras a golpear algún objeto | 2.05 | 1.78 | 3.07 | 2.13 | 15.96** | .056 |
| 11. Golpeaste la pared | 2.58 | 2.04 | 3.33 | 2.10 | 9.03* | .032 |
| 12. Rompiste cualquier objeto | 1.21 | 0.84 | 1.89 | 1.63 | 14.15** | .050 |

* $p < .01$, ** $p < .001$.

Nota: Los reactivos 1 al 6 miden agresión física contra otras personas; del 7 al 12 la agresión física contra el ambiente. η^2 = Eta cuadrada (tamaño del efecto o varianza explicada).

¿Cuándo los jóvenes agredieron y quién recibió la agresión?

La segunda pregunta de investigación se enfocó en conocer cuándo fue la última vez que el sujeto se emitió el comportamiento agresivo y quiénes recibieron las agresiones. Para ello, seleccionamos el reactivo Aventar cosas contra alguien porque tuvo el mayor puntaje en la tabla 1, lo cual significa que dicha conducta fue la más usada recientemente para expresar el enojo de forma físico-agresiva.

El 80 % de los adolescentes con alto enojo rasgo expresó su molestia por medio de aventar cosas contra alguien, mientras que 50 % de los

adolescentes con bajo enojo rasgo se expresó así: $X^2(1) = 6.92, p < .01$. Al observar las situaciones recientes, donde los adolescentes tuvieron episodios físico-agresivos contra otra persona (ver tabla 2), fueron más los jóvenes con alto enojo rasgo (no los de bajo enojo rasgo) quienes aventaron cosas en los últimos días y en los últimos meses. Por ejemplo, 30 % de los adolescentes con alto enojo rasgo aventó cosas contra alguien en la última semana, mientras que dicha conducta la presentó 14 % de los adolescentes con bajo enojo rasgo en el mismo período: $X^2(1) = 6.42, p < .01$.

Tabla 2
Ocasión en que adolescentes de alto y bajo enojo rasgo aventaron cosas contra alguien estando molestos

| Cuándo lo hizo | Bajo enojo | | Alto enojo | |
|---------------------------|------------|------|------------|------|
| | <i>n</i> | % | <i>n</i> | % |
| Lo hizo hoy | 1 | 0.7 | 8 | 6.4 |
| En los últimos siete días | 21 | 14.1 | 38 | 30.4 |
| En el último mes | 10 | 6.7 | 17 | 13.6 |
| En los últimos seis meses | 11 | 7.4 | 14 | 11.2 |
| En el último año | 6 | 4.0 | 8 | 6.4 |
| Hace más de un año | 25 | 16.8 | 15 | 12.0 |
| Nunca lo ha hecho | 75 | 50.3 | 25 | 20.0 |
| Total | 149 | 100 | 125 | 100 |

Las víctimas de las agresiones fueron los hermanos y las hermanas (ver tabla 3). Los hermanos varones fueron las principales víctimas, pues recibieron agresiones con mayor frecuen-

cia; 32 % de los adolescentes con alto enojo rasgo aventó cosas contra su hermano y 12 % de los adolescentes con bajo enojo rasgo empleó dicha conducta: $X^2(1) = 8.02, p < .01$.

Tabla 3

Personas contra quienes los adolescentes de alto y bajo enojo rasgo aventaron cosas estando molestos

| Persona a quien le aventaron cosas... | Bajo enojo | | Alto enojo | |
|---------------------------------------|------------|------|------------|------|
| | <i>n</i> | % | <i>n</i> | % |
| Hermano | 18 | 12.1 | 40 | 32.0 |
| Hermana | 12 | 8.1 | 17 | 13.6 |
| Novio/a | 4 | 2.7 | 10 | 8.0 |
| Compañero/a de escuela | 12 | 8.1 | 10 | 8.0 |
| Mamá | 5 | 3.4 | 10 | 8.0 |
| Papá | 4 | 2.7 | 3 | 2.4 |
| Amiga | 5 | 3.4 | 3 | 2.4 |
| Amigo | 8 | 5.4 | 2 | 1.6 |
| Otro | 6 | 4.0 | 3 | 2.4 |
| Nunca lo ha hecho | 75 | 50.3 | 27 | 21.6 |
| Total | 149 | 100 | 125 | 100 |

¿Cuándo y dónde los jóvenes agredieron el ambiente?

La tercera pregunta de investigación se enfocó en conocer tres puntos: la última vez, el momento (mañana, tarde o noche) y el lugar (casa o escuela) donde los adolescentes de alto y bajo enojo rasgo expresaron su enojo contra el ambiente. Usamos el reactivo de Azotar la puerta debido a que dicho comportamiento tuvo el puntaje más alto (ver tabla 1), lo cual indica uso reciente de esta conducta para mostrar el enojo de manera físico-agresiva.

El 90 % de los adolescentes con alto enojo rasgo azotó la puerta alguna vez, mientras que 68 % de los adolescentes con bajo enojo rasgo empleó dicha conducta (ver tabla 4). A diferencia del número de jóvenes con bajo enojo rasgo, fueron más los jóvenes con alto enojo rasgo quienes azotaron la puerta en los últimos siete días (9 % vs 30 %) y en el último mes (6 % vs

24 %), $X^2(1) = 11.3$ y 10.8 , respectivamente, $p < .01$. Estos datos de agresión contra el ambiente (ver tabla 4) resultaron congruentes con la información previa sobre agresión contra otras personas (ver tabla 2), lo cual indica que los jóvenes con alto enojo rasgo mostraron comportamientos agresivos recientemente como en mayor cantidad.

En cuanto al momento en que los jóvenes azotaron la puerta, tanto las personas con bajo como las de alto enojo rasgo lo hicieron con la misma frecuencia en las tardes (ver tabla 5), sin embargo, a diferencia del número de jóvenes con bajo enojo, fueron más los jóvenes con alto enojo quienes azotaron la puerta también durante las mañanas y noches. En congruencia con este resultado, el lugar donde los jóvenes con alto enojo rasgo azotaron la puerta fue, principalmente, en la casa (ver tabla 5).

Tabla 4
Ocasión en que adolescentes de alto y bajo enojo rasgo azotaron la puerta (agresión al ambiente) estando molestos

| Cuándo azotó la puerta | Bajo enojo | | Alto enojo | |
|---------------------------|------------|------|------------|------|
| | <i>n</i> | % | <i>n</i> | % |
| Lo hizo hoy | 2 | 1.3 | 9 | 7.2 |
| En los últimos siete días | 13 | 8.7 | 38 | 30.4 |
| En el último mes | 9 | 6.0 | 30 | 24.0 |
| En los últimos seis meses | 25 | 16.8 | 19 | 15.2 |
| En el último año | 9 | 6.0 | 8 | 6.4 |
| Hace más de un año | 25 | 16.8 | 9 | 7.2 |
| Nunca lo ha hecho | 47 | 31.5 | 12 | 9.6 |
| Total | 149 | 100 | 125 | 100 |

Tabla 5
Momento y lugar en que los adolescentes de alto y bajo enojo rasgo azotaron la puerta estando molestos

| Cuándo azotaron la puerta | Bajo enojo | | Alto enojo | |
|---------------------------------|------------|------|------------|------|
| | <i>n</i> | % | <i>n</i> | % |
| Mañana | 13 | 8.7 | 25 | 20.0 |
| Tarde | 65 | 43.7 | 56 | 44.8 |
| Noche | 17 | 11.4 | 27 | 21.6 |
| Nunca lo ha hecho | 54 | 36.2 | 17 | 13.6 |
| Total | 149 | 100 | 125 | 100 |
| Lugar en que azotaron la puerta | | | | |
| Casa | 92 | 61.7 | 104 | 83.2 |
| Escuela | 7 | 4.7 | 4 | 3.2 |
| Otro | 1 | 0.7 | 3 | 2.4 |
| Nunca lo ha hecho | 49 | 32.9 | 14 | 11.2 |
| Total | 149 | 100 | 125 | 100 |

Discusión

La presente investigación realizó una comparación entre jóvenes con alto y bajo enojo rasgo en cuanto a dónde, cuándo y con quién expresaron su enojo de forma físico-agresiva. Los jóvenes con alto enojo rasgo tuvieron episodios

agresivos más recientes hacia otras personas (e. g., jalonear a alguien) y hacia el ambiente (e. g., romper cosas). A diferencia del número de personas con bajo enojo, fueron más los jóvenes con alto enojo rasgo quienes aventaron cosas contra alguien en el último mes (7 % vs 17 %),

en la última semana (14 % vs 38 %) e incluso hoy (1 % vs 8 %, respectivamente). Este resultado fue congruente con otra investigación (Alcázar-Olán & Deffenbacher, 2013a), donde los jóvenes con alto enojo rasgo fueron más agresivos contra otras personas y contra su ambiente en comparación con que los jóvenes con bajo enojo. Esta investigación aporta al conocimiento porque indica exactamente cuándo los jóvenes mostraron su enojo con agresión. Otra aportación es la siguiente: a diferencia de los jóvenes con bajo enojo rasgo, son más los jóvenes con alto enojo quienes tuvieron episodios recientes de agresiones.

Los jóvenes aventaron cosas contra sus hermanos y hermanas, quienes fueron el principal receptor de la agresión. El resultado fue congruente con otro estudio (Averill, 1983; Schieman, 2010), en el cual los episodios de enojo sucedieron en gran medida contra personas cercanas o queridas. La aportación indica que fueron más los jóvenes de alto enojo (57 %) quienes agredieron a sus hermanos/as, mientras que pocos jóvenes con bajo enojo (20 %) cometieron estas agresiones. Las agresiones físicas contra los hermanos y las hermanas reflejan el alto enojo rasgo de los jóvenes.

Además, los jóvenes azotaron la puerta principalmente en casa, no en la escuela. Fueron más los jóvenes con alto enojo rasgo (83 %), quienes azotaron la puerta en casa que el número de jóvenes con bajo enojo (62 %). Si suponemos que los hermanos viven en el mismo domicilio, entonces aventarles cosas y azotar la puerta en casa ubica a los hogares como escenario donde

se expresa el enojo con agresiones físicas, en jóvenes con alto enojo rasgo.

Tanto los jóvenes con alto como los de bajo enojo rasgo azotaron la puerta en las tardes. El número de personas con alto enojo rasgo que azotó la puerta en la mañana (20 % vs 9 %) y en la noche (22 % vs 11 %) superó al número de jóvenes con bajo enojo. Como los jóvenes iban a la escuela en el turno matutino, entonces la conducta de azotar la puerta sucedió temprano, en casa antes de ir a la escuela. Además, como los jóvenes azotaron la puerta también en las noches, la expresión del enojo en forma físico-agresiva sucede en casa (Jackson, Kuppens, Sheeber, & Allen, 2011). En consecuencia, los hogares de los jóvenes, más que la escuela, son el contexto donde predomina la expresión del enojo con agresión física.

Los resultados de investigación apoyan las predicciones de la teoría del enojo estado-rasgo (Alcázar-Olán & Deffenbacher, 2013b; Deffenbacher et al., 1996; Spielberger, 1999). Aunque la teoría se formuló originalmente para adultos, la hipótesis de agresión se cumplió también en adolescentes. Los jóvenes con alto enojo rasgo tuvieron más episodios de agresiones físicas que los jóvenes con bajo enojo. En consecuencia, la teoría del enojo estado rasgo fortalece su universalidad y su presencia en distintas etapas del desarrollo (adolescencia y adultez).

Las y los jóvenes fueron más similares que distintos en cuanto a la actualidad de su expresión iracunda. En general, varones y mujeres tuvieron episodios recientes donde mostraron su molestia agresivamente. Sólo se observaron

diferencias en cuatro de doce variables. Los varones retaron a golpes y golpearon la pared, mientras que las mujeres aventaron cosas y azotaron la puerta. La varianza explicada atribuible al sexo fue mínima, de 1.7 a 3.7 %. Estos resultados replican la relativa ausencia de diferencias entre sexos con respecto al enojo (Archer, 2004; Deffenbacher, Alcázar-Olán, Kocur, & Richards, 2014). En momentos de enojo, varones y mujeres son más parecidos que diferentes.

Ante la falta de diferencias por sexo, cabe la posibilidad de que la expresión y el control del enojo estén más determinados por factores distintos a los roles de género. El enojo no parece depender del sexo, más bien, el enojo surge siempre que una persona experimente una situación incómoda, desagradable o aversiva (Berkowitz, 1996). No es necesario ser varón o mujer para sentirse incómodo. Tampoco es necesario ser varón o mujer para expresar (o no) el enojo ni para controlar (o no) dicha emoción.

Los resultados deben someterse a consideración con base en el marco de algunas limitaciones. Primero, aunque preguntamos a los jóvenes por la última ocasión en que expresaron su enojo de forma físico-agresiva, sus respuestas no son sinónimo de expresión frecuente del enojo. Es posible que una persona mostrara su enojo la semana pasada al golpear a alguien, asimismo, que dicho episodio sea tal vez el único, porque tal persona no volverá a pelear dentro de muchos meses o años. Estrictamente, la expresión del enojo con agresión física reciente no es equivalente a expresión frecuente del enojo. El estudio partió del supuesto

de que el enojo rasgo es un patrón estable de respuesta (Spielberger, 1999). En consecuencia, cabe esperar que los individuos cuya expresión del enojo agresivo sucede de forma reciente, lo hacen y lo seguirán haciendo así (Baron & Richardson, 1994).

Segundo, la agresión es un tema poco aceptado socialmente. Algunos jóvenes prefieren no hablarlo por pena o no evidenciar sus comportamientos. Como resultado, las respuestas a los cuestionarios pueden alterarse para no informar de manera precisa (Tourangeau, Rips, & Rasinski, 2000). Suponemos que esta limitación se redujo porque los cuestionarios no pidieron los nombres de los alumnos y los profesores de la escuela no aplicaron aquellos ni estuvieron presentes durante el proceso. Estudios futuros pueden evaluar la deseabilidad social junto con la agresión para identificar si los jóvenes mienten al dar respuestas socialmente correctas.

Tercero, el método para recabar los datos fue el cuestionario, no la observación directa. El cuestionario provocó algunas inconsistencias en las respuestas con la opción de que el joven Nunca ha hecho la conducta agresiva. En particular, hay inconsistencias en las tablas 4 y 5. No es posible que 9.6 % de los jóvenes con alto enojo rasgo diga que nunca ha azotado la puerta (ver tabla 4) y luego 13.6 % y 11.2 % de los mismos jóvenes dijeron que nunca lo han hecho (ver tabla 5). Estas inestabilidades en las respuestas (o en la captura) hicieron variar ligeramente los porcentajes en la opción de Nunca lo he hecho, de 1.4 % a 4.7 %, por lo

cual no consideramos que sea un defecto grave. Los números de las tablas deben tomarse como aproximaciones. Además, los cuestionarios son apropiados para investigar emociones como el enojo y son un método sin riesgo y sin daño para evaluar la agresión.

En síntesis, a diferencia de los adolescentes con bajo enojo rasgo, los de alto enojo rasgo: 1) mostraron su molestia con agresiones físicas recientes hacia otras personas (e. g., empujar a alguien) y hacia el ambiente (e. g., golpear la pared); 2) aventaron cosas contra sus hermanos/as durante el último mes, la última semana e incluso hoy; y 3) azotaron la puerta estando enojados en la mañana, la tarde y la noche, cuando estuvieron en casa. Las relaciones entre hermanos y las casas de los adolescentes funcionan como situaciones y escenarios donde predominó la expresión del enojo con agresión física.

Referencias

- Alcázar-Olán, R. J., & Deffenbacher, J. L. (2013a). High trait anger mexican youth: Characteristics, parental anger, and counseling needs. *The Spanish Journal of Psychology*, *16*, 1-10. doi: 10.1017/sjp.2013.89
- Alcázar-Olán, R. J., & Deffenbacher, J. L. (2013b). State-trait anger theory and hypotheses. *Rúbricas: Revista de la Universidad Iberoamericana Puebla*, *5*, 30-34.
- Alcázar-Olán, R. J., Deffenbacher, J. L., Pool-Cibrián, W. J., Reyes-Pérez, V., & Hernández-Guzmán, L. (2014). Developing a valid version of the ML-STAXI to measure anger in mexican adolescents. En M. G. Penrod & S. N. Paulk (Eds.), *Psychology of Anger: New Research* (pp. 89-105). New York: Nova publishers.
- Archer, J. (2004). Sex differences in aggression in real-world settings: A meta-analytic review. *Review of General Psychology*, *8*, 291-322. doi: 10.1037/1089-2680.8.4.291
- Averill, J. R. (1983). Studies on anger and aggression: Implications for theories of emotion. *American Psychologist*, *38*, 1145-1160. doi: 10.1037/0003-066X.38.11.1145
- Baron, R. A., & Richardson, D. R. (1994). *Human Aggression* (2nd ed.). Nueva York: Plenum Press.
- Berkowitz, L. (1996). *Agresión: Causas, consecuencias, control*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Blanchard-Fields, F., & Coats, A. H. (2008). The experience of anger and sadness in everyday problems impacts age differences in emotion regulation. *Developmental Psychology*, *44*, 1547-1556. doi: 10.1037/a0013915
- Campano, J. P., & Munakata, T. (2004). Anger and aggression among Filipino students. *Adolescence*, *39*(156), 757-764.
- Cautin, R., Overholser, J. C., & Goetz, P. (2001). Assessment of mode of anger expression in adolescent psychiatric inpatients. *Adolescence*, *36*(141), 163-170.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Deffenbacher, J. L., Alcázar-Olán, R. J., Kocur, J. L., & Richards, T. L. (2014). A test of the state-trait model of anger with middle-aged

- drivers. En M. G. Penrod & S. N. Paulk (Eds.), *Psychology of anger: New research* (pp. 71-88). New York: Nova publishers.
- Deffenbacher, J. L., Oetting, E. R., Thwaites, G. A., Lynch, R. S., Baker, D. A., Stark, R. S... Eiswerth-Cox, L. (1996). State-trait anger theory and the utility of the trait anger scale. *Journal of Counseling Psychology, 43*, 131-148. doi: 10.1037/0022-0167.43.2.131
- Hubbard, J. A., Romano, L. J., McAuliffe, M. D., & Morrow, M. T. (2010). Anger and reactive-proactive aggression distinction in childhood and adolescence. En M. Potegal, G. Stemmler & C. Spielberger (Eds.), *International handbook of anger* (pp. 231-239). New York: Springer.
- Jackson, J., Kuppens, P., Sheeber, L. B., & Allen, N. B. (2011). Expression of anger in depressed adolescents: The role of the family environment. *Journal of Abnormal and Child Psychology, 39*, 463-474.
- Lee, J., Choi, H., Kim, M. J., Park, C. G., & Shin, D. (2009). Anger as a predictor of suicidal ideation in middle-school students in Korea: Gender differences in threshold point. *Adolescence, 44*(174), 433-446.
- Loeber, R., & Hay, D. (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual Review of Psychology, 48*, 371-410.
- Moscoso, M. S., & Spielberger, C. D. (1999). Evaluación de la experiencia, expresión y control de la cólera en Latinoamérica. *Revista Psicología Contemporánea, 6*(6), 4-13.
- Peled, M., & Moretti, M. M. (2007). Rumination on anger and sadness in adolescence: Fueling of fury and deepening of despair. *Journal of Clinical and Adolescent Psychology, 36*(1), 66-75.
- Quinn, C. A., Rollock, D., & Vrana, S. R. (2014). A test of Spielberger's state-trait theory of anger with adolescents: Five hypotheses. *Emotion, 14*(1), 74-84. doi: 10.1037/a0034031
- Schieman, S. (2010). The sociological study of anger: Basic social patterns and contexts. En M. Potegal, G. Stemmler & C. Spielberger (Eds.), *International handbook of anger* (pp. 329-347). New York: Springer.
- Schwarz, N. (1999). Self-reports: How the questions shape the answers. *American Psychologist, 54*, 93-105.
- Spielberger, C. D. (1999). *Manual for the State-Trait Anger Expression Inventory-Revised*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Tourangeau, R., Rips, L. J., & Rasinski, K. (2000). *The psychology of survey response*. New York: Cambridge University Press.
- Winkielman, P., Knäuper, B., & Schwarz, N. (1998). Looking back at anger: Reference periods change the interpretation of emotion frequency questions. *Journal of Personality and Social Psychology, 75*, 719-728.

La Revista PSICUMEX es un esfuerzo de las universidades que forman la cátedra de psicología del Consorcio de Universidades de México. Es una revista con carácter científico y con énfasis en la investigación que busca difundir los avances que se realicen en el área de psicología social y de la salud de México, Latinoamérica y España.

Objetivo

Difundir la investigación que se realiza en el área de psicología y salud en México y en los países de habla hispana, para ayudar a fortalecer la investigación que se realiza en las universidades que forman el consorcio.

Editoras principales

Teresita Castillo León – Universidad Autónoma de Yucatán.

Martha Frías Armenta – Universidad de Sonora.

Periodicidad

Semestral.

Consejo editorial

- UAMEX: Norma Ivonne González-Arratia López-Fuentes, Johannes Oudhof van Barneveld, José Luis Valdez Medina.
- UANL: René Landero Hernández, Cirilo Humberto García Cadena, Mónica Teresa González Ramírez, José Moral de la Rubia.
- UADY: Mirta Margarita Flores Galaz, José Humberto Fuentes Gómez, Elías Alfonso Góngora Coronado, Manuel Sosa Correa.
- UNICOL: Francisco Laca Arocena.
- UNISON: Víctor Corral Verdugo, Blanca Fraijo Sing, Daniel González Lomelí, José Concepción Gaxiola Romero, César Tapia Fonllem.

Tipo de contribuciones

- Artículos de Investigación:
 - Resultados o avances de investigaciones originales de calidad.
 - Inéditos no sometidos a publicación en otras revistas.

- Ensayos teóricos y reseñas de libros:
 - Inéditos no sometidos a publicación en otras revistas.
 - Uno por número.

Las contribuciones deben ser enviados vía electrónica a las editoras de la revista:

Mtra. Teresita Castillo León: cleon@uady.mx

Dra. Martha Frías Armenta: marthafrias@sociales.uson.mx

El mensaje de correo electrónico debe incluir una carta de presentación dirigida a las editoras con la declaración por parte de los autores de que el contenido del manuscrito y los datos del trabajo no han sido publicados previamente y que no se encuentran bajo consideración en otra revista. Incluir también los datos de localización (correo electrónico, dirección postal y teléfono) del autor con el cual las editoras pueden ponerse en contacto a lo largo del proceso de dictamen y publicación.

Recepción de los artículos

La recepción de artículos está abierta todo el año:

Se acusará recibo de las contribuciones, para después someterlo a dictamen, a la dirección de correo desde la cual fueron enviados los archivos digitales.

Fechas de publicación

Cada número se publica en un semestre:

Primer período (enero - 1er semana de julio).

Segundo período (julio - 1era semana de enero).

Evaluación y dictamen

Los artículos son enviados a dos integrantes del Consejo editorial de acuerdo a la línea de investigación, quienes revisan el documento de acuerdo a los lineamientos establecidos, a través de un formato general el cual posibilita tres tipos de dictamen:

1. Aprobado.
2. Aprobado con correcciones.
3. No aprobado.

Así mismo, el autor principal será notificado por correo electrónico del dictamen final.

Eventualmente la aceptación definitiva podrá depender de sugerencias o modificaciones del trabajo que los asesores del comité editorial propongan al(los) autor(es). El retiro de un artículo se solicitará por escrito con un documento impreso al editor y se efectúa luego de respuesta escrita del editor.

Preparación del manuscrito

Utilizar cómo guía el Manual de Publicaciones de la Asociación Psicológica Americana 6 (3era edición traducida de la sexta en inglés, 2010).

Criterios de revisión

Se valorarán los siguientes aspectos de cada contribución:

- Aspectos de redacción.
- Aspectos de formato APA 6:
 - Documento Microsoft Word.
 - Todo el cuerpo del trabajo deberá estar en Times New Roman 12, exceptuando las tablas y figuras, las cuales deberán estar en letra Arial 11.
 - No debe exceder las 30 cuartillas.
 - Tamaña carta.
 - Interlineado doble.
 - Márgenes de 2.5 cm. a cada lado.
 - Alineación justificada.
- Aspectos de metodología:
 - Delimitación, interés y alcance (que trascienda lo local) del problema de investigación.
 - Literatura científica pertinente discutida completa y adecuadamente.
 - Metodología adecuada para la investigación, bien desarrollada.
 - Calidad y presentación adecuada de los datos.
- Aspectos propios de la revista:
 - Se recibirán artículos únicamente en español.
 - Tablas y figuras se incluyen al final del texto.
 - Los autores deberán mandar el encabezado sugerido, es decir, título corto.

Página del título

- El título no debe de ser mayor que 12 palabras .
- Nombre completo del autor o los autores iniciando por el(los) nombre(s).
- Las adscripciones institucionales deben de reflejar la institución o instituciones donde se desarrolló el trabajo.
- La nota del autor deberá incluir la siguiente información: nombre completo (como desea que aparezcan en el artículo), afiliación o institución a la que pertenece, departamento, apoyo financiero, persona de contacto (nombre, departamento, universidad de afiliación, calle y número, colonia, código postal, ciudad, estado, país y correo electrónico).

NOTA: Si un autor no está afiliado a una institución, escriba la ciudad y el estado del mismo.

Ejemplo:

Nota del autor

Joel Francisco Rodríguez Campa, Departamento de Sociología, Universidad de Sonora; Guadalupe Preciado Arvizu, Departamento de Psicología, Universidad de Sonora.

Esta investigación fue subvencionada por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica, de la Universidad de Sonora (UNISON).

La correspondencia en relación con este artículo debe dirigirse a Joel Francisco Rodríguez Campa, Departamento de Sociología, UNISON, bulevar Agustín de Vildósola s/n, colonia Centro, C.P. 83000, Hermosillo, Sonora.

Dirección electrónica: jfcorodriguezc@sociales.uson.mx

Resumen

- Escrito en una hoja separada.
- Interlineado 1 (sencillo).
- Máximo 250 palabras.
- Redactado en español y en inglés.
- Palabras clave o frases breves (máximo cinco).

Párrafos y encabezados

- Cada párrafo debe ser más largo que una simple oración pero no tan largo como una página de escrito.
- Los contenidos de los encabezados reflejan precisamente la organización del documento.
- Entre el encabezado y el texto debe existir un espacio.
- Iniciar con sangría (7 espacios) cada párrafo.

Símbolos matemáticos y estadísticas

- Los símbolos matemáticos más comunes identificados en el texto se deben escribir en letras griegas y en cursivas.
- Se utilizan cursivas para todas las letras no griegas usadas como símbolos estadísticos para las variables algebraicas.

Información estadística

- La información estadística o gráfica debe agruparse en tablas o figuras.
- Cada una de las tablas (o figuras) debe ir con numeración seguida y con un subtítulo que empiece con “Tabla n” (o “Figura n”). NOTA: Sin punto al final, sin negritas, sin cursivas e interlineado 2 (Doble). Únicamente el título de la tabla se encuentra en cursivas y debajo de la palabra “tabla n”, como se muestra a continuación, no lleva punto al final:

Tabla 1

Estadísticas univariadas y consistencia interna de las escalas de equidad y conductas pro-ecológicas

- NOTA: Cuando usted cite en el texto haciendo referencia a la tabla o la figura, debe decir: en la “tabla n”.
- Indique muy brevemente el contenido de dicha tabla (o figura).
- Las tablas y figuras deben venir acompañados de sus fuentes, de manera clara, dentro del texto o en notas a pie de página, de tal forma que pueda comprobarse sin inconvenientes la procedencia de los datos.

Referencias

- En orden alfabético al final del documento.
- Cada referencia debe estar citada en el texto, y cada cita del texto debe estar listada en la sección de referencias.

Citas de referencias en el texto.

Este método de citar por autor(a)-fecha (apellido y fecha de publicación), permite al lector localizar la fuente de información en orden alfabético, en la lista de referencias al final del trabajo.

A. Ejemplos para citar en el texto una obra por un autor(a):

1. Aragón (2014) comparó los tiempos de reacción...
2. En un estudio reciente sobre tiempos de reacción (Aragón, 2014)...
3. En 2014, Aragón comparó los tiempos de reacción...

Cuando el apellido del autor(a) forma parte de la narrativa (ejemplo 1), se incluye solamente el año de publicación del artículo entre paréntesis. En el ejemplo 2, el apellido y la fecha de publicación no forman parte de la narrativa del texto, por consiguiente ambos elementos se incluyen entre paréntesis, separados por una coma. Cuando la fecha y el apellido forman parte de la oración (ejemplo 3), no llevan paréntesis.

B. Obras con múltiples autores(as):

1. Cuando un trabajo tiene dos autores(as), se deben citar ambos cada vez que la referencia ocurre en el texto.
2. Cuando un trabajo tiene tres, cuatro o cinco autores(as), se cita a todos los autores(as) la primera vez que ocurre la referencia en el texto. En las citas posteriores del mismo trabajo se nombra el apellido del(a) primer(a) autor(a) seguido de la frase et al. y el año de publicación.

Ejemplo:

Bradley, Ramírez, Soo y Walsh (2013) encontraron que los pacientes... (primera vez que se cita en el texto).

Bradley et al. (2013) concluyeron que... (siguiente vez que se menciona en el texto).

3. Cuando una obra se compone de seis o más autores(as), se cita solamente el apellido del (la) primer(a) autor(a) seguido por la frase et al. y el año de publicación, desde la primera vez que

aparece en el texto (en la lista de referencias, sin embargo, se reportan los apellidos de todos los autores).

4. En el caso de que se citen dos o más obras por diferentes autores(as) en una misma referencia, se escriben los apellidos y respectivos años de publicación separados por un punto y coma dentro de un mismo paréntesis.

Ejemplo:

En varias investigaciones (Miller & Mahoney, 2013; Ramírez, 2008; Reed, 2014) concluyeron que...

El apartado de referencias según el estilo APA 6, guarda una relación exacta con las citas que aparecen en el texto del trabajo.

Apartado de referencias.

Ejemplos de formatos básicos de referencia (tanto para libros publicados en español como en otro idioma):

- Un solo autor

Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y proceso*. Buenos Aires: Paidós.

Autor, A. (Año de publicación). *Título del trabajo*. Localidad: Editorial.

- Dos o más autores

Kelley, L., & Narváez, A. (2006). *La crianza de un niño con hemofilia en América Latina*. Los Ángeles, Ca: Baxter Biociencia.

Autor, A. A., Autor, B. B., & Autor, C. C. (Año de publicación). *Título de la publicación*. Localidad: Editorial.

- Antología o compilación / libro editado / libro coordinado

Eagly, H., Beall, A., & Sternberg, R. (Eds.). (2004). *The psychology of gender*. New York: Guilford Publications.

Autor, A. A. (Comp.). (Año de publicación). *Título de la publicación*. Localidad: Editorial.

- Capítulo en libro compilado, coordinado o antología

Balcazar, F. E., Taylor, R. R., Kielhofner, G. W., Tamley, K., Benzinger, T., & Carlin, N. (2006). Participatory Action Research. General principles and a study with chronic health condition. En L. A. Jason, C. B. Keys, Y. Suárez-Balcazar, R. R. Taylor & M. I. Davis (Eds.), *Participatory community research* (pp. 17-35). Washington, DC: American Psychological Association.

Autor, A. A. (Año de publicación). Título del capítulo. En B. Editor (Ed.), *Título del libro* (pp. del capítulo). Localidad: Editorial.

- Artículo especializado

Corral-Verdugo, V., & de Queiroz, P. J. (2004). Aproximaciones al estudio de la conducta sustentable. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 5(1 y 2), 1-26.

Autor, A. A. (Año de publicación). Título del artículo. *Nombre de la revista*, Vol(Num), pp.

- Tesis de Licenciatura, Maestría o Doctorado no publicada

Góngora-Coronado, E. A. (2000). *El enfrentamiento de los problemas y el papel del control: Una visión etnopsicológica en un ecosistema con tradición* (Tesis doctoral no publicada). Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.

Autor, A. A. (Año de obtención del grado). *Título del trabajo de grado* (Tesis de maestría no publicada). Universidad, Localidad.

- Publicaciones disponibles en internet basados en una fuente impresa

McCrae, R. R., & John, O. P. (1992). An introduction to the Five-Factor Model and its applications. [Versión electrónica]. *Journal of Personality*, 60, 175-215.

Autor, A. A. & Autor, B.B. (Año de publicación). Título del artículo [Versión electrónica]. *Nombre de la revista, Volumen*, páginas.

- Publicaciones disponibles en internet no disponibles en una fuente impresa

Vallaes, F. (2006). *Marco teórico de responsabilidad social universitaria*. Recuperado de <http://www.iadb.org/etica/Documentos/III%20Dialogo>

Autor, A. A. (Fecha de publicación). *Título del documento*. Recuperado de <http://www.sitio.org/documento.html>

- Si el autor es una corporación o instituto, se utilizará el nombre completo seguido de sus siglas. Por ejemplo: Instituto Mexicano del Seguro Social [IMSS].
- Si se identifica al libro como anónimo, se pondrá la palabra Anónimo en la posición de autor
- Si no hay autor, se corre el título a la posición de autor, iniciando por la primera palabra significativa (no artículos, conjunciones ni preposiciones)
- Cuando el número de autores sea de ocho o más, se mencionan los primeros seis seguidos, añade después puntos suspensivos y agregue el nombre del último autor.
- Si no se cuenta con fecha de publicación se utilizan las siglas s.f.



Consortio de Universidades Mexicanas

