

**Universidad Mayor de San Simón
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Instituto de Investigaciones**

Subversiones

REVISTA DE INVESTIGACIÓN

Violencias en Bolivia: Un análisis interdisciplinario

**Dayana Loayza
Karina Quiñones
Rimberth López
Javier Adolfo Suarez
Mireya Sánchez
Rodrigo Mendoza
Juan Pablo Mollo
Marbín Mosquera
Denisse Clavijo
Jimmy Delgado
Christian Flor
Christian Pereira
Mario Fernandez
Daisy Tapia
Alejandra Ramírez
Mercedes C. Cortez**

**Coordinador
Evangelio Muñoz Cardozo
Año 6 - N° 7
Diciembre 2021**

Universidad Mayor de San Simón
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Instituto de Investigaciones

Subversiones
Revista de Investigación N° 7
Violencias en Bolivia: un análisis interdisciplinario

Coordinación:
Evangelio Muñoz Cardozo



SAIH

Subversiones, Revista de Investigación
Año 6. N° 7, 2021

© Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Plaza Sucre Campus Central
Teléfono: 4543013
Correo electrónico: iihce@hum.umss.edu.bo

René Rivera Miranda
Decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Katerine Escóbar Quisbert
Directora Académica de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Guido Machaca Benito
Director del Instituto de Investigaciones

Coordinación y edición:
Evangelio Muñoz Cardozo

Comité editorial:

Marina Arratia
Guido Machaca
Luis Moya
Ruth Quintanilla
Lourdes Saavedra
Mireya Sánchez
Marbin Mosquera
Jimmy Delgado
Vicente Limachi

Primera edición, 2021
Depósito legal: 2-3-104-09P.O
ISSN: 2307-0374

Se autoriza la reproducción parcial de esta revista por cualquier medio o procedimiento, siempre que se cite rigurosamente la fuente y sea sin fines de lucro.

Las opiniones y posturas en esta publicación son de absoluta responsabilidad de los autores y no necesariamente representa la postura de la Revista Subversiones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Dedicatoria

Este número temático está dedicado a las víctimas de la violencia, sobre todo madres, mujeres y niñas, y que no cesan en la búsqueda de justicia y resarcimiento por los daños sufridos.

Contenido

Mirada y análisis psicológico de la violencia

¿Por qué un hombre se hace feminicida? Análisis de la configuración subjetiva de un sujeto feminicida: historia de vida sobre un feminicidio íntimo de pareja
Dayana del Rosario Loayza..... 15

Un modelo mental violento: Niñez y dinámica familiar

Intervención psicosocial realizada con niños y niñas que asisten a la institución “Casa de la Amistad”
Karina Quiñones Laura 29

La importancia y el rol del psicólogo en la atención a las mujeres víctimas de violencia a razón de género

Rimberth López, Javier Adolfo Suarez..... 55

Violencia desde el Estado

La propedéutica de la violencia. Paradojas de dominación y colonialismo interno en los procesos formativos comunarios y cuartelarios

Mireya Sánchez Echevarría 75

Violencia y redes sociales

Impacto de las de las redes sociales en la violencia.

Rodrigo Mendoza, Juan Pablo Mollo-Torrice..... 91

Violencia es las relaciones lingüísticas

Interseccionalidad de las Representaciones Sociales y Comunidades de Habla: Estrategias de reproducción y resistencias al racismo

Marbin Mosquera Coca..... 113

Prevención de la violencia

La transversalización curricular como propuesta para la atención y prevención de la violencia escolar

Denisse Clavijo, Jimmy Delgado, Christian Flor, Christian Pereira..... 137

Desarrollo de habilidades emocionales como micropolítica institucional para atender a estudiantes que demuestren actitudes de violencia

Mario Fernández Revollo 157

La resiliencia y el empoderamiento económico, como estrategias de vida frente a la violencia intrafamiliar en mujeres comerciantes

Daisy Tapia López..... 177

Deslinde teórico sobre violencia

Desafíos teóricos y metodológicos para comprender las violencias en la región latinoamericana

Alejandra Ramírez Soruco 203

La voz de los actores en la lucha contra la violencia

Entrevista a la Dra. Mercedes C. Cortez Álvarez, Fundación Voces libre 231

Presentación

La violencia no es un fenómeno social nuevo ni reciente. Con diferentes matices y niveles de intensidad, constituye una constante histórica que tiene viejas causas y nuevas manifestaciones (Moreno, 2000). En el país, las prácticas coloniales ancladas en nuestro imaginario social dan curso al racismo (la idea de superioridad sobre grupos étnicos), a la aporofobia (el desdén o menosprecio por los pobres o menos favorecidos) y al patriarcado, como un sistema violento de dominación masculina sobre las mujeres, los niños, los colectivos GLBT, entre otros grupos sojuzgados. Estas manifestaciones, tan frecuentes en el medio, configuran una cultura marcada por la extrema violencia, que no mengua pese a los esfuerzos conjuntos enarbolados desde los gobiernos y las organizaciones no gubernamentales, tanto a nivel nacional como internacional, dirigidos a su erradicación y el resguardo de los derechos humanos.

En Bolivia, los esfuerzos más relevantes se objetivan en la implementación de leyes dirigidas a la lucha contra la violencia. En esa línea mencionamos la Ley 045, del 8 de octubre de 2010, **Ley contra el racismo y toda forma de discriminación**, cuyo “objeto es establecer mecanismos y procedimientos para la prevención y sanción de actos de racismo y toda forma de discriminación en el marco de la Constitución Política del Estado y Tratados Internacionales de Derechos Humanos” (Art. 1, I.). Sin embargo, a diez años de vigencia de la ley, los hechos de octubre y noviembre del 2019 muestran que la violencia en razón de procedencia étnico-cultural aun es un problema social que no se logró desterrar de las actitudes y actos de un importante sector de bolivianos. La violencia está sedimentada en el inconsciente colectivo y cada cierto tiempo o crisis coyuntural se manifiesta camuflada en el discurso político y en calles.

Otra normativa es la **Ley integral para garantizar a las mujeres una vida libre de violencia**, Ley N° 348 del 9 de marzo del 2013, cuyo objeto “es establecer mecanismos, medidas y políticas integrales de prevención, atención, protección y reparación a las mujeres en situación de violencia, así como la persecución y sanción a los agresores, con el fin de garantizar a las mujeres una vida digna y el ejercicio pleno de sus derechos para Vivir Bien (Art.2), pese a estar reglamentada, la normativa no logra disminuir los altos índices de violencia en razón de género que coloca al país entre los países más violentos de la región, violencia además acentuada durante la cuarentena por la pandemia del COVID-19.

Por tanto, los altos índices de feminicidios, infanticidios, violaciones sexuales a mujeres y menores de edad y las continuas confrontaciones por temas de racismo, dan cuenta que la violencia en el país constituye un problema estructural que debe ser atendido desde la

academia para vislumbrar sus orígenes, causas y ensayar respuestas oportunas dirigidas a contribuir a mejorar la normativa, las políticas públicas y a la construcción de una cultura de paz. Por estos argumentos, el Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación ha decidido dedicar la Revista Subversiones N° 7 a la temática de Violencias en Bolivia reflexionada desde distintas disciplinas científicas.

Subversiones 7 está organizada en seis categorías temáticas. La primera es miradas y análisis psicológico de la violencia, reúne artículos que abordan la violencia desde la psicología. Dayana Loayza a través de un estudio de caso caracteriza el perfil de un feminicida, revelando las causas pasionales como principal detonante para la comisión del feminicidio. Karina Quiñones, desde un enfoque cualitativo e interdisciplinario: social, comunicacional, sistémico y psicoanalítico, aborda la dinámica de violencia entre niños y de padres hacia sus hijos, pesquisando el modelo mental que elabora la infancia (7 a 11 años) dentro el sistema familiar e institucional. Por su parte, Rimberth López y Javier Adolfo Suarez realizan un análisis respecto a la importancia del rol del psicólogo en la atención, protección y prevención de la violencia a razón de género en el municipio de Cochabamba.

La segunda categoría es violencia desde el Estado. En el Mireya Sánchez contraponen dos formas de enseñanza para vivir en comunidad: El primero que viene de la mano de la justicia indígena originaria campesina, basado en las normas comunales sostenidas por los principios de respeto, unión y equilibrio que hacen posible la relación de vida armónica en las comunidades y las sanciones y castigos, elementos que otorgan a la justicia su carácter restaurador, conciliador, regulador y pedagógico. El segundo, describe las principales funciones pedagógicas de las Fuerzas Armadas, en especial al que se refiere al Servicio Militar Obligatorio, modelo sustentado en la disciplina militar basada en el llamado “orden cerrado”.

La tercera categoría es Violencia y redes sociales. Rodrigo Mendoza y Juan Pablo Mollo-Torrico, desde un estudio piloto en una asignatura de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón, identifican manifestaciones de algún tipo de violencia mediante el uso de las redes sociales.

Una cuarta categoría es la violencia es las relaciones lingüísticas, terreno poco explorado en el contexto boliviano. Marbin Mosquera abre una beta de investigación abordando el tema del racismo, sus formas de reproducción y resistencias desde la teoría de comunidades de habla y las representaciones sociales. Es un trabajo interesante porque estudia el uso de las variedades lingüísticas como un elemento central de identificación y

valoración identitaria grupal.

Una quinta categoría tiene que ver con la prevención de la violencia. Denisse Clavijo, Jimmy Delgado, Christian Flor y Christian Pereira caracterizan la violencia, la violencia escolar y el bullying en estudiantes de sexto de secundaria de la Unidad Educativa “Pedro Domingo Murillo” de la ciudad de Cochabamba, para luego plantear una propuesta de prevención de la violencia, a partir de la estrategia pedagógica de la transversalización curricular. Mario Fernández, con base en un trabajo etnográfico, describe situaciones de violencia manifestadas por estudiantes de educación primaria escolar identificadas por sus maestras; sucedidas todas dentro y fuera de un establecimiento educativo y posteriormente plantea una propuesta metodológica orientada a desarrollar habilidades emocionales en los estudiantes. Por su parte, Daisy Tapia, a partir de entrevistas e historias de vida, realiza un estudio sobre la capacidad resiliente de la mujer comerciante frente a la violencia intrafamiliar, es un abordaje cualitativo durante la cuarentena rígida del Covid-19.

Una sexta categoría temática tiene que ver con el desafío de una construcción teórico metodológico. Alejandra Ramírez revisa las lecturas y propuestas priorizadas hasta el momento como base de las bases de las políticas públicas, también, busca proponer un abanico de alternativas de aproximación al fenómeno desde la realidad boliviana. Finalmente, a través de una entrevista, se recupera la experiencia de la Dra. Mercedes Cortes, una joven abogada que ha tomado como causa la búsqueda de justicia para la mujer víctima de la violencia y la lucha permanente para el resarcimiento de daños. Así mismo, devela las principales dificultades del sistema Judicial para una administración justa y oportuna en la tramitación de casos de violencia.

El Coordinador

Cochabamba, septiembre de 2021

**Mirada y análisis
psicológico de la violencia**

¿Por qué un hombre se hace feminicida?

Análisis de la configuración subjetiva de un sujeto encarcelado: historia de vida sobre un feminicidio íntimo de pareja

Dayana del Rosario Loayza Aseñas¹

Resumen

La cultura permite al hombre comprender la sociedad humana como un todo, a determinar los fines que la comunidad debe perseguir y a considerar el presente en la relación con el pasado y el futuro. La persona no es un ser que nace con su personalidad ya configurada o no llega a ser afectada por lo que ocurre en su alrededor, más al contrario, la sociedad y el mundo exterior son aspectos más influyentes para el desarrollo psíquico de la personalidad en cada ser humano.

Es relevante conocer y analizar el feminicidio desde la Psicología, a los efectos de colocar miradas problematizadoras, que permita aproximarse a una temática altamente compleja, con variadas repercusiones y, sobre todo, muy enraizadas culturalmente. Esta investigación nos dará a entender y poder reflexionar, si en realidad es nuestra sociedad e identidad cultural que llega a influir en el accionar del sujeto.

La presente investigación pretende realizar un recorrido, con miras a identificar y conocer cuáles son las causas, motivaciones o también si se podrían mencionar traumas que logran influir para que un hombre se convierta en un feminicida en cualquiera de sus tipologías. Este trabajo ayuda a identificar cuáles fueron los componentes psicosociales y culturales que más influenciaron en la formación de personalidad del sujeto feminicida.

Palabras claves: Feminicidio, feminicida, violencia, celos.

Introducción

En los últimos años en Bolivia se ha hecho más evidente la violencia hacia las mujeres, como actos que producen daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico, pero sobre todo se ha visibilizado en su forma más extrema como la violencia feminicida, entendida ésta como la privación de la vida por razones de género, en la que el sujeto victimario actúa desde patrones culturales que expresan prácticas misóginas y odio a la mujer. Entonces, la expresión más cruda y trágica de la violencia de género es la que se expresa en la muerte de una mujer, producto de una agresión mortal, denominada de esa forma por la violencia extrema que termina con su vida. En el caso particular que estudiamos, la agresión violenta proviene de la pareja sentimental, modalidad que se denomina, como lo

¹Es Psicóloga, titulada en la Universidad Mayor de San Simón.

menciona Olamendi (2016) feminicidio íntimo, porque la víctima tenía o había tenido una relación o vínculo íntimo al momento de ocurrir el hecho.

La investigación que presentamos se ha inspirado en la inquietud de comprender el fenómeno de la violencia extrema hacia la mujer en nuestro medio; a través de la cual, buscamos comprender la particularidad de una historia de vida, de un sujeto que ha cometido un feminicidio y, al mismo tiempo, explorar los componentes estructurales, culturales e ideológicos presentes en la conducta feminicida.

La investigación se realizó con un sujeto de 27 años que cometió el delito tipificado como feminicidio, recluido en el penal de San Antonio de Cochabamba, sentenciado a 30 años de cárcel sin derecho a indulto. Atacó a su enamorada de 38 años con un chuchillo de cocina en el pecho y en la pierna causándole la muerte. La investigación se desarrolló después de que al sujeto se le comprobó la culpabilidad del hecho cometido y la autoridad competente determinó la pena correspondiente. El estudio utilizó un enfoque cualitativo para generar un modelo teórico que posibilite la comprensión del fenómeno; al mismo tiempo, se empleó el método biográfico (Kornblit 2004) y el análisis clínico social (Mori y González Rey, 2010). En consecuencia, utilizamos dos importantes técnicas de investigación: la entrevista de historia de vida y la entrevista clínica. El análisis de la entrevista de historia de vida que se desarrolló a través de varios encuentros, se lo hizo de acuerdo a la modalidad denominada por Kornblit (2004) de Comprensión Escénica, de acuerdo al cual en todo relato se actualizan tres tipos de escenas: las vividas en el pasado, las vividas en el presente y las vividas en la entrevista.

En este contexto, según los datos recuperados por Fondo de Mujeres Bolivia, en el año 2019 se registraron 118 feminicidios en territorio boliviano, indicador que nos permite comprender que la violencia extrema contra las mujeres está presente en la cotidianidad de nuestra realidad. Por esto, consideramos que la manifestación de la violencia extrema hacia las mujeres expresadas en el feminicidio, es una invitación a generar conocimiento acerca de este hecho; y de esta manera, contribuir a visibilizar las implicaciones individuales y colectivas en las que se establecen relaciones de poder conflictivas entre hombres y mujeres.

1. Procedimientos metodológicos y sustentación teórica

La presente investigación tiene por objetivo general analizar las características de personalidad de un sujeto feminicida en su contexto socio-cultural, para comprender los sentidos subjetivos individuales y sociales que sostienen el vínculo con su pareja, e identificar los factores que desencadenaron el acto feminicida.

Ahora bien, analizar el fenómeno del feminicidio requiere un constructo teórico que

permita alcanzar este problema de manera más amplia, tanto a nivel macrosocial como a nivel microsocia, o sea analizar la construcción social de esta realidad está arraigada en nuestra cultura, entonces nos basamos en la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner (1987), al mismo tiempo la subjetividad del sujeto, como se ha ido configurando, desde los postulados de González Rey (2007). También, interpretamos esta realidad desde el análisis que realizan Enrique Echeburúa y Santiago Redondo (2010) sobre la violencia contra la pareja, desde las características de personalidad del sujeto no de manera aislada, sino en un marco ecológico, cómo él vive la relación con la mujer desde su modelo, con su cultura aimara occidental, cómo concibe a la mujer, el sentido que se le da a la mujer y el sentido que se le da al delito.

La epistemología cualitativa que plantea Fernando González Rey (2007) es la metodología pertinente para el estudio de la subjetividad en el proceso de análisis de información, es la conversación y el diálogo en la investigación realizada acerca del fenómeno del feminicidio. En la epistemología cualitativa el proceso de análisis de información tiene como objetivo la comprensión de los fenómenos complejos en el orden de la subjetividad del sujeto, en la configuración tanto a nivel de la subjetividad individual y social. La investigación con epistemología cualitativa y el método constructivo-interpretativo plantea la construcción de la información mediante indicadores producidos a partir de trechos de información relevantes, combinándolo con el método biográfico y la modalidad de historia de vida, todas las entrevistas se analizaron con la modalidad de comprensión escénica, dividiéndolas en 3 grupos. Una vez realizado el análisis de comprensión escénica, se pasó al análisis privilegiando la dimensión “realidad histórica-empírica” en la que se hará uso del modelo ecológico y la dimensión “realidad psíquica” del sujeto.

Esta investigación se enmarca en la Psicología Clínica mediante el estudio de caso se analiza la experiencia de un sujeto feminicida, su historia personal en diferentes contextos y al mismo tiempo este estudio se sitúa geográficamente en el recinto penitenciario de varones “San Antonio”, ubicado en el casco viejo de la ciudad de Cochabamba. El sujeto de la investigación es una persona sentenciada por el delito de feminicidio íntimo.

Se trabajó con un caso único, sujeto que en la investigación lo designamos con el nombre Fermín, de 27 años de edad, que cometió un delito tipificado como feminicidio íntimo, cumple una sentencia de 30 años sin derecho a indulto, recluido en el penal de San Antonio de la ciudad de Cochabamba.

El criterio de selección del sujeto se basó principalmente en su situación jurídica, porque de todos los imputados por feminicidio en la cárcel de San Antonio de Cochabamba, Fermín era el único que tenía una sentencia ejecutoriada; por tanto, para los

propósitos de la investigación se hace un potencial informante para explorar la subjetividad y la historia personal del sujeto, respecto a este hecho denominado feminicidio, como estudio de caso único. Por otro lado, la aceptación de participar en la investigación por parte del sujeto fue un proceso, al mismo tiempo, la apertura de la Institución privativa de libertad.

Las técnicas se estructuraron en base al estudio biográfico para recuperar la historia de vida del sujeto. Para esto se utilizó, la entrevista de historia de vida y la entrevista clínica como instrumento que nos permite hacer un análisis mucho más preciso del caso.

La entrevista clínica es una técnica de mucha utilidad en la investigación cualitativa, se trata de una conversación frente a frente con el sujeto, se caracteriza por su flexibilidad y dinamismo en el proceso de recolección de datos, ya que no llegar a ser directiva, estructurada o estandarizadas, es decir se puede equiparar a una entrevista en profundidad, porque permite adquirir conocimientos sobre la vida social de los actores sociales basados en sus relatos (Bodgan, 1986). Se utilizó sobre todo para analizar las características de personalidad del sujeto.

En la entrevista de historia de vida “implican por lo general un rastreo detallado de la trayectoria vital de una persona, al modo de un estudio de caso [...]. Se elige para este propósito a una o varias personas a las que se considera prototípicas del tema que se pretende explorar [...] e insumen habitualmente varias entrevistas con una misma persona (Kornblit, 2004, p. 18)”. De modo que la historia de vida se hace fundamental la problemática del feminicidio. También se recurrió a la consulta de documentos relacionados con el caso, que en la investigación fueron: noticias de periódico sobre el caso y fotografías como lo exige el método biográfico y el uso de la historia de vida.

2. Análisis de los resultados

El análisis lo hacemos de acuerdo a la modalidad denominada por Kornblit (2004) modalidad de Comprensión Escénica, de acuerdo al cual en todo relato se actualizan tres tipos de escenas: las vividas en el pasado, las vividas en el presente y las vividas en la entrevista.

Fermín, tiene 27 años, cumple una sentencia de 30 años de cárcel sin derecho a indulto en el penal de San Antonio por el delito de feminicidio. Puesto que atacó a su enamorada de 38 años, con un chuchillo de cocina, en el pecho y en la pierna causándole la muerte.

Comenta en su historia de vida haber crecido en Escara - Oruro desde los 4 años con sus abuelos paternos, ya que sus padres estaban reclusos en la cárcel por el delito de narcotráfico. Él manifiesta admiración cuando menciona a su abuelo: “*Mi abuelo bien*

respetado era, todas las personas venían a pedir consejos, todo se lo traían, le pedían consejos, orientación, papá Víctor he venido a que me aconsejes le decían”. Lo identifica como un consejero y mediador de conflictos de parejas: “he visto situaciones así, cuando estaban mareados, uno mareado también todo hace, las golpeaban, yo he visto de chiquito, después llorando venían y contaban a mi abuelo de sus peleas”, así también destaca una identificación de carácter con él, ya que comenta: “su misma imagen soy, él era bien estricto, hombre serio, tenía como una vocación, no sé, era como una orden que te decía, tienes que cumplir con tu palabra, si dices algo. Mi abuelo no era de las personas cariñosas, era a la antigua, no era de las personas que te digiera hijito, yo creo ha debido ser criado a la antigua, así también me ha criado, lo que recuerdo es que nunca jamás me hizo faltar comida”, a la vez reconoce haber sufrido carencias afectivas, económica y vivencia de desvalimiento durante su infancia: “mi abuelo era medio sádico, yo nunca tuve infancia, nunca sentí el amor de padre, todo era trabajo, nunca tuve infancia. Sufrimos bastante con mi hermano, nunca conocí un juguete, lo máximo que conocí era una bola de trapo que pateábamos como pelota, también las latitas de sardina le poníamos llantas de tarritos de mentisan y eso eran nuestro juguete”.

Fermín genera significados de autosuficiencia en los primeros años de vida: *“desde los 4 años empecé a trabajar agricultura, ya subía a los cerros a las 4, 5 de la mañana, tenía que pastar llama, tenía que ayudarlo en trabajos de agricultor, entonces todo..., a los 7 años sabía trabajar con perfección, sabía carnear llama, matar oveja, a los 10 años ya era un experto”.* En el ámbito escolar, únicamente cursó hasta segundo de secundaria por la precaria situación en la que vivía y revela haber sufrido discriminación: *“Como vivíamos trabajando, y éramos niños, no nos dábamos cuenta de nada, y andábamos bien sucios, mi abuelo, nunca nos compró un shampoo o ace para lavar nuestra ropa, menos jaboncillo, para mi abuelo uno se tenía que bañar una vez a la semana si es que quiere y si no, mejor también. No se preocupaban por nosotros, mis compañeritos de colegio nos insultaban y no querían juntarse con nosotros, éramos discriminados totalmente”.* En su adolescencia manifiesta ausencia de afecto, sentimiento de abandono y rabia, y se reflejan en un comportamiento inestable y dificultad de manejo de los impulsos, ya que sentía ganas de golpear a sus padres por haberlo abandonado. En su juventud establece sus primeros vínculos amorosos, con la particularidad de un distanciamiento emocional con sus eventuales parejas, manifiesta una “incapacidad” por sentir afecto por una mujer: *“Sinceramente nunca he sido tan enamorado, nunca me enamorado, nunca he sentido nada, nada, nada, tal vez fue mi niñez, siempre he sido muy duro”.*

Conoce a María y en un primer momento, establece una relación afectiva de noviazgo, una mujer independiente que le transmite seguridad y estabilidad, estableciendo una fuerte vinculación emocional. Un segundo momento, las características de personalidad

extrovertida de la mujer reviven sus experiencias de carencias y vinculación afectiva frágil, apego inseguro, que le generan ansiedad a la hora de manejar la intimidad en las relaciones de pareja conllevando el uso del control para reducir esta tensión ante la sensación de abandono.

En el transcurso de la relación, Fermín reconoce el momento que María comienza a cambiar: *“al principio todo estaba bien, ella se vino a Cochabamba a trabajar y yo me quedé en Oruro, después ella empezó a cambiar, cada que la llamaba estaba borracha, siempre tomaba viernes, sábado, domingo”*. Y es entonces donde se identifican 4 escenas previas al acto feminicida.

La primera escena se marca cuando llama por celular a María y le contesta un hombre: *“Hijo de puta, que jodes, estoy haciéndole el amor carajo, deja de llamar”*. Fermín reconoce que empieza acumular tensión y no lo expresa, lo reprime: *“no quise hablar del tema, no le dije nada, y ella como si no hubiese pasado nada también me llamaba, ahí empecé acumulándome”*, manifiesta la deficiente regulación emocional. En la segunda escena, encuentra a María siéndole infiel en una fiesta: *“La encontré bailando bien abrazadita con otro, ella me miró y agacho su cabeza y siguió bailando”*. Se pueden identificar las dificultades que presenta el sujeto en correlación a las vivencias en la relación de pareja, no comunica su malestar, reprime y genera conductas de riesgo al consumir bebidas alcohólicas, como una forma de canalizar su frustración por la infidelidad de su pareja: *“Esa noche lloré, me tomé 2 cajas de cerveza en mi cuarto. Al día siguiente me llama como si nada, me dice, amor estoy mareada ven a recogerme, me dio una rabia, la verdad es que al corazón no se le puede mandar por eso la perdoné todo”*. Justifica los comportamientos de infidelidad de su pareja, presenta distorsiones cognitivas al no aceptar el engaño y continuar con la relación. La tercera escena surge cuando ve a María, recuerda y visualiza la infidelidad, pero no manifiesta el sentimiento: *“cuando ella me quería besar y me recordaba, me daba asco, rabia, yo le he visto besándose, esa noche que habrá hecho”*, es una situación de alto riesgo ya que visibiliza su incapacidad de manejar vivencias cargadas de tensión, no tiene recursos para hacer frente al sentimiento de frustración.

Fermín llega a identificar los momentos frustrantes: *“Con la segunda vez, ya el odio se me aumento, y peor ya la tercera vez, por más que mi corazón la extrañaba quería estar con ella, pero algo de mí la detestaba, me daba rabia, fuimos a tomar antes de viajar, y ahí le dije, eres una puta, perra, te he visto lo que has hecho”*. Es aquí donde la configuración subjetiva se manifiesta en un déficit de autocontrol de impulsos con una agresividad latente por parte de Fermín, sostenida en el componente simbólico: *Odio a las mujeres, puta, perra*, tales asociadas a la representación degradada de su pareja. Y en

el componente emocional: *Asco, Ira, Rabia*, configurados en la tensión que acumula, aquello que no verbaliza. Estos sentidos subjetivos construidos por el sujeto, sostiene la agresividad y el pasaje al acto en última instancia, serán la motivación del acto feminicida, como una expresión final de toda la tensión acumulada.

En la cuarta escena, también se refuerza el sentido subjetivo que sostiene y activa las tendencias agresivas en el sujeto, evidentemente ligado al componente emocional de la representación: *“Una vez también un amigo me llamó y me contó que la había visto en una fiesta y que se fue con un viejo en un taxi, esa noche la llamé y nunca me contestaba. La miraba y me daba asco”*. Situación que tampoco pudo expresarlo, su tendencia de acumular tensión va incrementando, de tal modo que no canaliza de manera efectiva sus frustraciones, *“¿por qué no se lo dijiste? se le preguntó: “Eh por no lastimar sus sentimientos, tal vez iba a pensar no sé... porque estaba mareada, no sé... ella siempre me llamaba como si nada hubiese pasado nada, no quería lastimarla”*.

Después de una separación temporal con María, Fermín retorna del exterior y se reencuentra con ella, comenta: *“ya no recordaba nada, pensé que ya lo había olvidado todo, ya no la odiaba, no sentía nada malo, estaba muy bien”*, pero la tensión emocional de la infidelidad seguía latente, simplemente que se reactivaría en el momento en el que experimente nuevamente esa sensación. La escena del acto feminicida empieza cuando ellos deciden salir a una fiesta, consumen bebidas alcohólicas, posterior al festejo encuentra a María con otra persona: *“la vi en una esquina en la calle, con un hombre bien abrazada, ella tenía una pierna enganchada arriba en la pierna del otro, bien se estaban besando”*, esta escena activa la conducta agresiva del sujeto, se actualiza el sentido subjetivo que produjo, y se expresa en una conducta violenta destructiva que no es reprimida por el efecto desinhibidor del alcohol, que en ese momento el sujeto experimentaba: *“Yo fui y directamente le metí un puñete y una patada, ella se puso a llorar y le dije, como puta quieres que te trate, como puta te voy a tratar, la agarré del brazo hice parar un taxi, le tire como 400 Bs. en su cara y le dije, aquí está, te estoy pagando ahora quiero ir hacerte el amor, puta”*. Como se puede advertir, la agresividad no irrumpe de forma aguda, más bien es un sentido subjetivo que se había ido gestando en los antecedentes anteriormente mencionados. Esta compleja organización simbólica y emocional del sentido subjetivo, presente en esa escena, pone en evidencia y actualiza la tensión emocional acumulada, se reactiva la ira, el asco y emerge el componente simbólico “puta” con un efecto degradante al momento de relacionarse con María: *“ella llorando me decía que le disculpe y cada que se disculpaba yo sentía más rabia, yo no quería hacerle el amor, lo que yo quería era romperle una pierna, un brazo, ella lloraba y más me hacía recuerdo a su hipocresía”*. Esta situación le genera malestar y activa el conflicto interno del sujeto y su déficit de control de impulsos. *“Llegamos a su casa, ella*

estaba en una esquina llorando, no se me pasaba la rabia, fui a la cocina, agarré un cuchillo y le dije, de qué modo voy a sostener a mi corazón que no entiende, yo sé que te voy a buscar, te voy a perdonar, la única manera de no hacerlo es matándome, prefiero matarme, y estaba por cortarme mis muñecas y ella me respondió, haber compórtate, pareces niño”. De este modo, el sujeto agrede a su pareja, como una forma de liberar la tensión acumulada, es la resolución de aquello que acumulaba, tratar de hacer entender a su pareja que su forma de comportarse le generaba malestar y lo expresa de manera textual: “Pero al corazón no se le puede hacer entender, a no ser que se le meta un cuchillo, y creo que eso pasó, cuando ella estaba ya por morir, apenas se acercó a su cama lento y me dijo “te amo mi amor, perdón”, ese rato me he desencadenado en lágrimas y nada podía hacer, ya estaba hecho”. Como se puede advertir, el sentido subjetivo que sostiene la agresividad hacia la pareja por parte de Fermín se fue construyendo con experiencias frustrantes. Como al inicio se postuló que el acto feminicida no irrumpe en la subjetividad del sujeto, sino que fue un cúmulo de experiencias frustrantes de acumulación de tensión y asociados al consumo de alcohol precipitan el acto feminicida.

Posterior al hecho, intenta racionalizar su conducta agresiva, ya que no asimila el hecho de forma inmediata: *“me olvidé que el cuchillo estaba en mi mano, solo le quería dar un puñete y se metió el cuchillo, aun así, mi rabia no pasaba, no la vi sangrar, nada solo la vi que lentamente se fue acercando a su cama medio agachada, ese rato me asusté, quise ir a buscar ayuda”. La escena del acto feminicida, impregnada del sentido subjetivo, no es un hecho planificado, pero la probabilidad de que terminara en la manifestación de una conducta agresiva de Fermín hacia María era bastante alta, fue un cúmulo de experiencias frustrantes de acumulación de tensión y asociadas al consumo de alcohol, los factores de riesgo eran la dificultad para elaborar la ruptura de la relación de pareja, dependencia emocional y el consumo de alcohol. La capacidad de comprensión del acto feminicida por parte del sujeto indica que éste asume relativamente su responsabilidad subjetiva y sufre de eso que le angustia, la privación de libertad. “Yo estoy de acuerdo, yo admito mi culpa, por eso también estoy aquí adentro, yo he dicho soy culpable, no voy a estar negando como otros, soy inocente no voy a decir, gracias a sus declaraciones me han dado tan larga sentencia”.*

En resumen, la vivencia del sujeto se centra en experiencias tempranas adversas, como el abandono que genera un esquema disfuncional de adaptación a situaciones estresantes, este indicador se evidencia en una constante distorsión de la información, causando un desfase entre la experiencia interna y la situación externa, generando un malestar emocional y la dificultad para manejar estas situaciones. Las condiciones familiares del sujeto han estado marcadas por carencias afectivas y emocionales,

generando en el sujeto baja autoestima e inseguridad, falta de control de impulsos emocionales, manifiestos en el relato de la relación de pareja que establece Fermín. Por otro lado, el sujeto no menciona a parejas anteriores, lo que también distorsiona la relación de pareja, no hay una experiencia previa que haya generado recursos adaptativos a vivencias cotidianas de una relación sentimental, a la resolución de conflictos y la expresión de sentimientos de insatisfacción que culmina en el feminicidio.

3. Discusión clínica social

Siguiendo el análisis, en este caso tenemos que tomar en cuenta el componente cultural, social y económico del sujeto de estudio y su pareja, y de manera particular como se expresa la violencia de género en las relaciones de pareja como ejercicio de poder que los hombres establecen como forma de control y sometimiento contra las mujeres. Este aspecto es mencionado por Echeburúa y Redondo (2010) “desde esta formulación tales agresiones son denominadas violencia de género, queriendo tal denominación significar que constituyen manifestaciones del sometimiento ancestral que las mujeres, y todo lo femenino como construcción social, han sufrido de parte de los hombres (y de todo lo masculino como construcción social)” (p. 65).

El sujeto de estudio trae un componente cultural que ha desarrollado en la comunidad de Escara - Oruro, donde existe una organización cultural eminentemente aimara. Las prácticas comunitarias en las que ha estado inmerso el sujeto y las formas de concebir la relación de pareja en esos ámbitos tienen un papel fundamental en las formas en las que genera el vínculo afectivo. Ya que uno de los componentes visibles en la familia en la que se desarrolló Fermín es el compromiso y la honorabilidad al momento de constituir la pareja, este proceso tiene implicaciones serias al momento de expresar las costumbres. En cambio, la pareja de Fermín ha asumido un rol más competitivo en la sociedad actual, independiente económicamente y empoderada, que cuenta con redes de apoyo familiar, por lo que se desenvuelve sin ninguna dependencia emocional hacia el sujeto.

Se analiza la dinámica micro-macro social de una cultura con muchos componentes machistas en el que el sujeto se desenvolvió y se desenvuelve actualmente, para comprender sus características personales y las del acto feminicida. Para ello adoptamos el modelo teórico ecológico de U. Bronfenbrenner (1987) y la configuración subjetiva del sujeto de Gonzales Rey (2008), puesto que es un elemento que nos orienta para saber cómo se han ido construyendo las características de personalidad de Fermín, a nivel de su historia personal y los sentidos que ha ido dando a sus experiencias en diferentes ámbitos micro y macro sociales de la cultura occidental de Bolivia.

A nivel macro social, las practicas patriarcales han estado presentes en el contexto en

el que interaccionó Fermín, sobre todo en los roles de género, ya que sus abuelos tienen bien fijados estos aspectos, siendo el abuelo el proveedor del hogar, el consejero de sus vecinos y la abuela se sitúa en el ámbito doméstico y la crianza de los animales. La representación de la masculinidad en la cultura, también influye en los sentidos subjetivos que construye Fermín presentes en el mandato familiar respecto al rol de género, de acuerdo al cual el hombre tiene que mostrarse fuerte, seguro de sí mismo y con una visible restricción emocional, característica del abuelo. Cuando era niño observaba que la violencia hacia la mujer era legítima en la relación de pareja, sobre todo cuando cuenta que en las fiestas veía que los hombres golpeaban a las mujeres, evidenciando que, en la cultura aimara y quechua de esa región, las relaciones de poder entre hombre y mujer son desiguales y hasta cierto punto opresivas.

A nivel del exosistema, el contexto comunitario también está caracterizado por la rigidez de los roles de género que están marcados en la división del trabajo, del ámbito doméstico para la mujer y el ámbito público para el varón, contextos culturales donde también rigen códigos de conducta para ambos. A nivel del microsistema, la familia es el entorno inmediato de convivencia, su organización hace que el intercambio cultural de valores, roles de género, códigos de conducta bien marcados por el abuelo, ya que es el responsable, su jerarquía organiza la familia alrededor del varón quien toma las decisiones. Durante la niñez del sujeto en la interacción familiar se le ha enseñado a obedecer, a reprimir sus frustraciones, a aceptar la situación de carencias afectivas y económicas en las que ha crecido, a estructurar su masculinidad y ser fuerte ante esas situaciones.

Entendemos que las características de personalidad del sujeto, los sentidos subjetivos que ha construido en sus diferentes experiencias y la forma en que éstas han configurado su subjetividad, están muy arraigados al rol del varón como sujeto con mayor jerarquía que la mujer, donde el compromiso y la honorabilidad son elementos a los que se rige. Sin embargo, la relación de pareja que Fermín emprende con María cuestiona esos valores; en virtud, de que ella expone públicamente en su contexto de vida las infidelidades de las que lo hace objeto. Por tanto, nuevamente Fermín no sería reconocido por su contexto como aquel varón de mayor jerarquía que su mujer, y prueba de ello, son las tensiones que se producen cuando su madre y un amigo le reclaman esta situación, diciéndole que María no es una mujer aprobada por su cultura. De esta manera, la estructura social hace patente sus funciones de control sobre la conducta de los sujetos; dando lugar a relaciones de contradicción y tensión entre la subjetividad individual y la subjetividad social, que también provocarán estrés en el varón, que interpreta la situación como un cuestionamiento de su hombría. En un momento, Fermín también vivencia la pérdida del control sobre la vida y el cuerpo de su mujer, y esto provoca conductas

agresivas.

Conectar esta estructura social y las primeras experiencias infantiles a las que hace referencia Fermín, nos muestra un contexto vincular frágil, ya que no tuvo contacto con sus padres y los únicos referentes son sus abuelos paternos, sobre todo el abuelo quien es la figura significativa en la constitución de la personalidad del sujeto, con una ausencia marcada de afecto. Fermín presenta alteraciones psicológicas como baja autoestima, fenómeno que se manifiesta a través de “la violencia que puede ser una forma desesperada de intentar conseguir una estima que no se logra por otros medios. Se trata de personas inseguras, desvalidas, que están obsesionadas con controlar a su pareja y que, aun no siempre deseándolo, se convierten en agresivas y en mezquinas” (Echeburúa y Redondo, 2010, p. 99).

De niño no recibe acompañamiento emocional y sus carencias se reflejarán en los vínculos emocionales que establece en sus relaciones de pareja de forma insegura y la inhibición del vínculo afectivo. En este aspecto vincular del sujeto singular, también juega un rol significativo la ausencia del sujeto madre, personificados por la madre que lo abandona y la abuela distante, que genera un reclamo depresivo y rabioso en Fermín, para quien no es difícil odiar a la mujer, así como necesitar de ella hasta la dependencia. Por tanto, la subjetividad social patriarcal hará mucho más sentido en este sujeto; para quien, de acuerdo a su historia personal, las mujeres engañan, dañan y abandonan.

La relación que se establece en la configuración subjetiva del sujeto y su historia personal de carencias económicas y afectivas se puede advertir, que no ha desarrollado los mecanismos subjetivos y habilidades para manejar su “ira”, en situaciones estresantes que exponen su baja tolerancia a la frustración, con tendencia a acumular tensión, que nos permite puntualizar no puede hacer frente a situaciones estresantes y tiene dificultades para deshacerse de la tensión, de la ansiedad. Fermín no es capaz de asimilar la ruptura de pareja, le genera mucha tensión y ligado a su déficit de autocontrol desencadenan en la conducta violenta. Entendiendo que, “La ruptura no deseada de la pareja puede desencadenar en el hombre un dolor íntimo y una frustración intensa. En ese momento se abre la puerta de las reivindicaciones y de la expresión de los agravios, al hilo de la desintegración del proyecto de vida en común, de la pérdida de la persona amada, de la posible infidelidad, de la mentira o del desprecio” (Echeburúa y Redondo, 2010, p. 106), esta evaluación y análisis que realizamos nos muestra como las características de personalidad, entre ellas, el déficit de control de impulsos en la subjetividad de Fermín se liga sentidos subjetivos con componente simbólico y emocional, activan el conflicto interno del sujeto y precipitan el acto feminicida.

4. Conclusiones

Especificamos las conclusiones en base al objetivo general propuesto en la investigación que fue analizar las características de personalidad de un sujeto feminicida en su contexto socio-cultural, para comprender los sentidos subjetivos individuales y sociales que sostienen el vínculo con su pareja, e identificar los factores que desencadenaron el acto feminicida.

a. Analizar las características de personalidad del sujeto feminicida, en un contexto micro y macro social.

- Los factores sociales configuran la subjetividad mediante la práctica de esas experiencias, un contexto de poco control de impulsos, vinculada a la representación de la masculinidad, impregnada de la dominación y la capacidad de someter a la otra persona.
- La subjetividad social de su contexto, la representación social del varón, asociadas a sentidos como el compromiso y la honorabilidad, sostenidos desde la conducta de las mujeres.
- El rol de género, el hombre tiene que mostrarse fuerte, seguro de sí mismo y una visible restricción emocional.
- No ha desarrollado los mecanismos subjetivos y habilidades para manejar su “ira”, y situaciones estresantes que exponen su baja tolerancia a la frustración,

b. Identificar los sentidos subjetivos individuales y sociales que el sujeto construye sobre la mujer y el vínculo emocional en la relación de pareja.

- En las relaciones de pareja que experimenta Fermín, el distanciamiento emocional está relacionado con las primeras vivencias, su “incapacidad” por sentir afecto por una mujer es una característica en las primeras relaciones de pareja y también se hará evidente en la incapacidad de “sentir amor” por María, estableciendo vínculos frágiles, visible en el apego inseguro que se configuró en su primera infancia
- Una característica de Fermín es la dificultad en la expresión de emociones, vinculado al mandato social de género que el hombre debe ser fuerte y no exteriorizar sus emociones
- La incorporación de patrones culturales de conducta de la mujer que son aceptables o inaceptables para el varón, como la conducta que muestra su pareja

cuando socializa y consume bebidas con amigos, estas conductas le generan resentimiento

c. Identificar los sentidos subjetivos individuales y sociales presentes en el acto feminicida.

- El acto feminicida en el que se ve implicado Fermín, no irrumpe de forma aguda, es una suma de eventos, momentos en los que se va acumulando tensión intensa y no lo expresa, acumula experiencias frustrantes en su relación de pareja.
- Las características de personalidad del sujeto, la deficiente regulación emocional, el déficit de expresión emocional equilibrada y su apego inseguro y dependiente, con tendencia a acumular tensión
- El componente simbólico “odio a las mujeres” se vincula al componente emocional del “asco e ira”, como sentidos subjetivos construidos por el sujeto que sostienen sus tendencias agresivas, que no expresa, en última instancia será la motivación del acto feminicida.
- El sentido subjetivo simbólico “puta, perra”, la degradación de la figura de mujer se asocia de manera más directa con el componente emocional vinculado a las tendencias agresivas del sujeto.

5. Propuestas de políticas públicas

Con el objetivo de desmitificar y desnaturalizar las representaciones sociales y las prácticas que alientan la violencia, diseñar programas integrales socioeducativas específicas de prevención de violencia en los sectores de educación, infancia y juventud e incorporar un enfoque transformador de género y un enfoque de masculinidades, que cuestione el machismo, las normas tradicionales de género y el uso de la violencia.

Bibliografía

- Bodgan, T. (1986). *Introducción a los Métodos Cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano, experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Echeburúa, E. y Redondo, S. (2010) *¿Por qué la víctima es femenino y agresor masculino? La violencia contra la pareja y las agresiones sexuales*. Madrid: Ediciones Piramide.
- Gonzales Rey, F. (2012). *La subjetividad y su significación para el estudio de los procesos políticos: sujeto, sociedad y política*. En *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*. Recuperado de http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/coediciones/20130218032232/Subjetividad_espolicas.pdf Fecha de consulta: 15 de diciembre de 2019.
- Olamendi, P. (2016) *Feminicidio en México*. México: Instituto Nacional de las Mujeres INMUJERES.
- (2008). *Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales*. Recuperado de http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/coediciones/20130218032232/Subjetividad_espolicas.pdf . Fecha de consulta: 10 de diciembre de 2019.
- (2007). *Investigación Cualitativa y Subjetividad: Los procesos de construcción de la información*. México, D.F.: McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. De C.V.
- Kornblit, A. L. (2004) *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Un modelo mental violento: Niñez y dinámica familiar Intervención psicosocial realizada con niños y niñas que asisten a la institución “Casa de la Amistad”

Karina Quiñones Laura²

Resumen

La presente investigación abordó la dinámica de violencia entre niños y de padres hacia sus hijos, pesquisando el modelo mental que elabora la infancia (7 a 11 años) con relación a este tema dentro el sistema familiar e institucional: problema que tendrá una repercusión generacional. La investigación se llevó a cabo en una institución financiada por una organización no gubernamental, que brinda apoyo escolar, nutricional y espiritual a niños, niñas y adolescentes que están cursando la escuela y/o colegio. Esta población se caracteriza por ser vulnerable de condición socioeconómica limitada, en algunos casos donde el padre, madre o tutor se encuentra recluso en centros penitenciarios de la ciudad de Cochabamba. Se trabajó con un enfoque cualitativo e interdisciplinario: social, comunicacional, sistémico y psicoanalítico. Con el fin de tener una lectura general e individual sobre violencia según la vivencia de los niños, niñas en su familia el trabajo contempló dos tiempos; en el primer momento se realizó la recolección de datos en relación al tema, y en el segundo momento se trabajó la intervención con herramientas artísticas (pintura, escultura, teatro) correlacionado al aprendizaje generativo y el modelo mental de violencia que se obtiene en ambos tiempos. Los resultados irán relacionados a las teorías sobre el tema de violencia y además expondrán un nuevo aporte teórico al cual se denominó: acto-pacto, que puede ser empleado como lectura y análisis de apoyo en casos de violencia infantil.

Palabras claves: Violencia infantil, vulnerable, intervención.

1. Introducción

La violencia es un problema dentro la sociedad porque se manifiesta en acciones que incluso pueden desencadenar en la muerte de quien la padece, sumados a un contexto donde aún se sostiene la creencia con relación a la violencia como una forma de educar que deja consecuencias negativas en diferentes aspectos del niño y la niña afectados, desde el impacto psicológico hasta el social (UNICEF, 2017), que puede permanecer por periodos largos de tiempo como una herida difícil de cicatrizar.

²Psicóloga, titulada de la Universidad Mayor de San Simón.

Además, es necesario considerar que, desde las denuncias de violencia que se exponen cada día, lo anterior afecta a cualquier sistema social sin distinción económica (Salinas & Campos, 2005).

El espacio donde se realizó la investigación es una institución que presentaba antecedentes de violencia entre niños y familia, que se podía observar en la interacción diaria un entorno de violencia, el bienestar emocional y la salud integral se percibía como un esbozo frágil y difícil de tocar, donde un grupo no hablaba a la hora de presenciar un acto violento mientras que otro grupo más bien normalizaba y justificaba como una solución frente al conflicto. Con esto, nos preguntamos sobre el motivo que originaba la violencia de los niños y niñas, es decir, develar un posible inicio de dicha acción sin olvidar que ellos y ellas eran protagonistas principales de esta realidad.

La violencia es compleja, abarca desde estudios que abordan en la agresividad (Castillo M. , 2006) relacionado a lo subjetivo y la violencia interaccional (Perrone & Nannini, 1997; Bleichmar, 2008) que depende de varios factores psico-sociales y tipo de población (Fuster, García, & Musitu, 1988; UNICEF, UDAPE, Ministerio Plurinacional de Desarrollo, 2008), hasta teorías de intervención que trabajan con las relaciones familiares, los valores, el buen trato, la denuncia legal de casos y protocolos con diferentes estrategias de apoyo a las víctimas (Ministerio de Justicia y Transparencia institucional, 2017; UNICEF, 2017), que van acompañados de la coyuntura actual, donde varias agrupaciones e instituciones han decidido exponer y denunciar casos por diferentes medios de comunicación como una muestra de la situación actual sobre el tema, como: redes contra la violencia y fundaciones a su vez, instituciones como el Instituto de Formación Femenina Integral (IFFI), Plan internacional Bolivia, Defensa de Niños y Niñas Internacional (DNI), Defensorías Municipales se enfocan en la prevención dando paso a intervenciones creativas que parten desde folletos y/o murales que motivan a la denuncia de casos, por medio de mensajes y contenido que da cuenta sobre lo que es considerado como violencia a manera identificación del tema y situación.

En resumen, este tema es complejo, porque deja preguntas sin respuestas concretas al momento de explicar, investigar y hasta intervenir. ¿Cómo solucionar de manera definitiva la violencia?, ¿Se podrá detener la violencia, y en especial la infantil? Son cuestiones que también han funcionado como propósitos para continuar estudiando este problema. De ahí que la investigación trata de profundizar en el desarrollo y la dinámica inicial de la violencia dentro la etapa infantil, como un aporte más, que pueda servir en la intervención terapéutica con el fin de mejorar el contexto familiar y social del niño y niña, además de que la misma pueda ser útil dentro las acciones de prevención primaria y secundaria.

2. Procedimientos metodológicos y sustentación teórica

El entorno donde se realizó la investigación es la institución no gubernamental “Casa de la amistad” de valores y principios cristianos, que brinda apoyo y dota de material escolar, desayuno, almuerzo, merienda y cena a la población becada con las siguientes características: recursos económicos limitados, tener uno de los padres o tutor recluido en un penal del departamento de Cochabamba o en situación de pos reclusión y que no cuenten con trabajo estable y seguro.

Cuenta con tres salas divididas por edades y grado escolar: pre-escolar, primaria y secundaria, que trabaja en dos turnos según los horarios de escuela (mañana y tarde). Para el estudio, se limitó la población de la sala primaria (dos turnos), que tenía 30 niños y niñas entre las edades de 7 a 11 años, considerando como población secundaria el sistema familiar (con quienes viven) y el institucional (educadores y plattel administrativo) donde participan.

La investigación se dividió en dos etapas: diagnóstico e intervención, con el enfoque teórico de la psicología social, donde se resalta la importancia del individuo al entrar en contacto con el otro (Durán & Lara, 2001), combinado con teorías de la psicología sistémica, comunicación y psicoanalítica para la lectura e interpretación de datos. La técnica para la recolección de datos fue cualitativa acorde a los instrumentos utilizados. Solo para dos instrumentos: un test proyectivo y genograma se trabajó bajo muestra, administrada a la mitad de la población, 16 niños y niñas divididos en 8 varones y 8 mujeres y su madre, padre o tutor, bajo el muestreo no probabilístico por conveniencia como guía de datos (Hernández, 2006).

Para la recolección general se utilizó observación participante y entrevista abierta aplicada a toda la población de niños, niñas y un grupo reducidos de madres, padres o tutores que venían a recoger a sus hijos/as. Posteriormente se trabajó con el arte como herramienta de intervención, investigación y terapéutica en base a los hallazgos de la primera etapa.

Para recabar datos e interpretar sobre la concepción de violencia primero se retomó teorías de la psicología social-comunitaria para una lectura total y no reducida del problema considerando la base de las relaciones humanas que están en la interacción con diferentes sistemas sociales, donde el sujeto social es quien revela el conflicto de manera activa (Durán & Lara, 2001; Musitu, Olaizola, Espinosa, & Montenegro, 2004). El concepto de violencia se estudió desde una lectura interaccional (Perrone & Nannini, 1997; Bleichmar, 2008) y sistémica considerando a la familia según el tipo de sistema, estabilidad y retroalimentación (O'Connor & McDermott, 1998) además de ver a la

familia como un todo orgánico que está en constante dinamismo (Andolfi, 1984) con reglas y mitos (Cibanal, 2006) que mantiene una cierta estabilidad que no los fundirá en una crisis que podría extinguir el sistema. Así mismo, para el análisis de cómo se empezaba a manifestar la violencia por medio de la comunicación, se retomó conceptos de la comunicación humana, resaltando los axiomas comunicacionales y sus patologías (Watzlawick, Beavin, & Jackson, 1989) como una fuente de interpretación sobre las verbalizaciones que fueron conjuntamente analizados con la norma y ley de la figura significativa, prestada de la teoría psicoanalítica. Con todo lo mencionado, se elaboró una forma de sistematizar el objetivo central, la violencia, por medio del modelo mental, que son nuestras ideas generales o teorías al uso, elaboradas mediante la experiencia y observación dinámica y activa (O'Connor & McDermott, 1998) porque provienen de las experiencias y costumbres socioculturales (Ontoria, Gómez, & Molina, 1999), con el cual no se pretende reducir o limitar los avances en el campo de la psicología.

Diagnóstico: La manifestación de la violencia, en sus diferentes formas (física, psicológica, verbal) y espacios, era un tema diario que incluso se había naturalizado dentro la población. Observar las acciones de un niño contra otro, e incluso del plantel administrativo hacia los niños a manera de castigos y llamadas de atención por sus conductas, era un elixir cotidiano que de alguna manera había posicionado una forma de armonía.

Por tal motivo la fase diagnóstica tomó un tiempo de 5 meses, en donde se investigó sobre el o los motivos que originaban la violencia de los niños y niñas hacia sus compañeros/as y del cual también eran víctimas por parte de sus padres o tutores. Cabe resaltar que este último dato se reveló en las primeras semanas de entrevista y observación. Los objetivos secundarios fueron: investigar el factor personal del niño frente a un evento crítico que desencadena en violencia, la influencia y el impacto del sistema familiar para replicar las acciones violentas y los factores socioeconómicos en este tema.

La observación participante y entrevista fueron los instrumentos que se utilizaron para recabar datos con relación a los objetivos, por su manejo práctico en todos los espacios cotidianos (Taylor & Bogdan, 1987) dentro la institución y fuera de la misma (escuela), donde se puedan evidenciar conductas violentas, recurriendo a preguntar o aclarar ciertas verbalizaciones que comentaban los niños y niñas según la importancia del tema o contenido (Bleger, 1964) de manera objetiva (Fernández, 1999). Este último instrumento también se utilizó para investigar sobre el factor socioeconómico que se complementó con datos de la institución. También se realizó actividades extras como juegos de mesa en grupos en su tiempo libre y se colaboró en sus tareas para poder recabar datos relacionados al tema.

También, se procedió a investigar sobre el aspecto personal y la dinámica familiar relacionada con la violencia, con el test Pata Negra que recogió datos sobre la posición del niño/a frente a la familia, quienes eran figuras representativas, el contenido agresivo y la norma, que revela el contenido latente y la dinámica psíquica de esa edad (Yárnoz, 1993) En relación a la recolección de datos sobre estructura familiar, dinámica familiar y sucesos significantes, se elaboraron genogramas junto a las madres, tutores, partiendo del punto de que las interacciones sociales tienen una fuente familiar (McGoldrick & Gerson, 2000), como reflejo y modelo el cual se repite de generaciones pasadas por medio de reglas o funciones específicas.

Los resultados hallados respondieron en gran parte a los objetivos. Dentro los posibles motivos que originaban la violencia se observó que el sistema familiar y la relación del niño con la madre o el padre serán importantes para la manifestación de la violencia, además se identificó que el rol de las instituciones reforzaba esta relación padres-hijo.

En la violencia entre niños se observa que había un motivo a manera de justificación, como: él se busca (el golpe), soy malo y así me respetan, versado por una gran mayoría de niñas y niños que ejercían el acto violento. Las acciones detonantes podían ser: un empujón no intencional, cuando alguien tomaba sus objetos escolares sin permiso y burlas sobre el aspecto o error del niño, donde existía impulsividad en la respuesta por una gestión inadecuada de las emociones y sentimientos, que se validaba por la justificación: él es malo y por eso recibe el golpe, distorsionado de un discurso original versado por su madre, padre, tutor y/o educadora, el cual no podía ser discutido, ya que tenía en sí mismo un argumento o concepto de un niño/a malo con actitudes que eran calificadas como negativas para ser castigado/a, según las entrevistas.

Cuando se empezaba a cuestionar y aclarar estas justificaciones, se podía observar que sus figuras significativas (madre, padre, tutor, educadora) habían impuesto una serie de conceptos (respeto de mayores, no responder a un reclamo) que reforzaban esta creencia y así los adjetivos calificativos (malo, irresponsable, etc.) iban desde una amenaza de pérdida (perder a su madre que se enfermara por su actitud) a un acto violento (golpe, insulto, etc.) que articulaba una representación de un ser superior que además tenía como única vía de respeto: la violencia.

Con relación a los lazos familiares y con la figura significativa, en el análisis del test Pata Negra evidenció de manera general diferentes historias que ruedan desde el rechazo, la ausencia de padres, introducción de la madre sustituta (educadoras e instituciones) como figuras significativas, además de contenido agresivo latente dirigido a los integrantes familiares.

Las figuras significativas (padres) se mostrarán cambiadas de madre a padre e inversa, conflictivas, evadidas y ausentes en historias donde exista: afecto, atención y demanda. Los hermanos se representarán con rivalidad por poseer atributos comparativos que los padres otorgan en los mismos, como: de ser mejor, mayor, educado, etc. relacionado a la identificación con pata negra, donde varios niños evitarán o ser verán ajenos de la historia. Las láminas que tendrán relación con la falta de norma y autoridad serán expuestas como un juego o travesura que reprime el contenido real. En situaciones donde habrá una identificación con pata negra, la familia se representará como ordenada, otorgándole características a pata negra de ser educado, amable, buen hijo, porque serán casos donde los niños y niñas cumplen un rol de hermano mayor. Sin embargo, el contenido agresivo se tendrá reprimido a un grado de evadir ciertas láminas que muestran falta a la norma.

En la lámina del hada se observará, deseos en primera persona, con un contenido de preocupación por su situación actual: abandono de integrantes familiares, violencia, ausencia de padres y problemas económicos, que tendrá como demanda el afecto, amor, unión. Dentro las entrevistas de complemento las figuras significativas eran representadas por adjetivos de miedo, poder y superioridad, que podían en cualquier momento marcharse ante el disgusto sin solución que ocasionaba el niño o niña.

En los resultados del genograma se confirmará algunos datos del test: una estructura familiar afectada por el abandono de un integrante familiar (padre y hermanos/as mayores), el ingreso de nuevos integrantes que en algún momento suplirán la función de uno de los padres: abuelos, tíos e instituciones de acogida. En algunos casos la función de norma resalta en la madre o abuela, y en los casos donde el padre ejerce la norma dentro sistema familiar, se lo vio como una figura temible y conflictiva con la pareja, exponiendo violencia hacia la madre o hacia los hijos.

También es interesante resaltar, que en torno al tema de la educación en la familia, las madres expondrán los castigos como sinónimo de introducción de la norma, lo cual se viene repitiendo de generaciones pasadas con total normalidad por creencias de que es la única forma de educar, acompañado de sucesos que resaltan en el sistema, como: el impacto socioeconómico, la falta de empleo seguro, el ingreso de su pareja a la cárcel en algunos casos, el abandono de su pareja violencia de la pareja y falta de apoyo de la familia extendida, que se convierten en una preocupación diaria en el sistema total.

En cuanto al tipo de sistema, se observó que era y es cerrado en varios casos, sin apertura a la información nueva que realice un cambio, donde existe una fusión de sus miembros, como herramienta de supervivencia que se ha articulado con funciones y

demandas de obedecer, y realizar acciones que puedan mantener dicha fusión. Lo curioso será que estas acciones que mantienen la fusión, son acciones violentas que no alejan a los miembros, y que más bien los une con mayor fuerza.

Es así que, al hablar de la familia como un factor influyente, se confirma dicho objetivo y además se observa que no solo influye sino también cimienta por medio de la relación del niño/a con la madre, padre o tutor, porque pasa por ser un discurso irrefutable y naturalizado dentro la conversación del adulto hacia el niño/a, que luego se repetirá de niño a niño.

Entonces, el niño debía y debe obedecer a las demandas de la figura significativa que ordena estudiar, portarse bien, no hacer renegar, independientemente del significado objetivo de las mismas, ya que para varios niños el portarse bien, no iba dirigido exactamente a dejar de golpear a otros o tener cierta conducta, sino a traer buenas notas y no dar quejas, que además se observaba en la actitud de la figura significativa ante el cumplimiento del niño o niña, reflejado en discursos de satisfacción o enfado, es decir: si el niño cumplía con las demandas recibida bondad, caso contrario podía verse castigado. Es importante comprender que la demanda del padre o madre tenía una lógica o explicación propia gracias a los factores socioeconómicos que tenían gran influencia porque reflejaban su realidad, por eso la palabra que usaban: pórtate bien, eres un flojo, etc., podía no siempre ser objetiva y más bien ser subjetiva a tal punto de volverse automática y tergiversada.

Con todo lo mencionado podremos tener un modelo mental esbozado de la siguiente manera:

Niño/a: “Es malo y por eso debe ser castigado”. Creencia remitida del padre/madre malo/a por una realidad elaborada, que provoca miedo de la pérdida que son justificadas por acciones incorrectas que se castigan. Nótese que esta funciona como un bucle que repite la secuencia, donde el padre es malo por el castigo.

Intervención: En esta etapa el trabajo tenía una orientación más participativa con el objetivo general de promover cambios y soluciones en la interacción entre niños y en el sistema familiar que partan desde la población infantil por medio del arte y herramientas comunicacionales, además de provocar con dichas actividades el aprendizaje generativo (O'Connor & McDermott, 1998; Ontoria, Gómez, & Molina, 1999) que modificara el modelo mental elaborado, por medio de la retroalimentación que puede mantener o cambiar dicho modelo ante información novedosa. Como objetivos específicos se tuvo: reconocimiento de emociones y sentimientos para una gestión adecuada ante situaciones

críticas, generar recursos comunicacionales, resignificar y elaborar soluciones resilientes en torno a la violencia familiar y entre compañeros considerando el factor socioeconómico y desarrollar técnicas para el manejo de situaciones que forman el modelo mental.

La intervención se elaboró en base a las teorías mencionadas antes, además de agregar la teoría de Investigación Acción Participativa, para trabajar en conjunto con la población promoviendo su participación dentro las causas del problema y su solución de manera grupal, transformando el contexto (Musitu et al, 2008) y analizando la dinámica familiar, institucional y subjetiva bajo el modelo ecológico (García, 2001) acorde a los objetivos. Para promover el cambio y aprendizaje generativo se retomó aportes de la sistémica sobre los ciclos familiares, la reacción y función familiar (Asen & Tomson, 1997) y su relación con la forma de sobrellevar la crisis por medio de reglas, mitos (Andolfi, 1984; Cibanal, 2006) combinadas con la ley del padre (Indart, 2005) dentro el sistema; todo esto para revisar la forma de trabajar las estrategias que vayan acorde a la dinámica familiar.

El área artística y la comunicación fueron las herramientas de expresión y transformación resiliente que generen el aprendizaje y replanteen algunas patologías de los axiomas comunicacionales aplicables en sí mismos y su sistema familiar. Asimismo, se utilizó las técnicas: afirmación, visualización y relajación de Ontoria, Gómez, & Molina (1999), para derribar las barreras y creencias negativas que limitan el aprendizaje por medio de actividades artísticas (pintura, escultura y teatro), ya que es en la etapa infantil donde la capacidad de reflexión y crítica es mayor (Wolf, 2002) al momento de desarrollar y crear una obra de arte, porque los sentimientos e ideas se manifiestan de manera natural, develando los motivos y significados de la obra (Pain & Jarreau, 1995) para luego transformar y generar el cambio. En otras palabras, el arte permite proyectar conflictos internos con la posibilidad de resolverlos (López, 2004) por medio de las palabras que representan acuerdos establecidos de una vivencia (Vargas, 2009; Gonzales, 2000).

Por último, considerar el ambiente, la naturaleza del grupo y sus diferentes reacciones, también acoto al trabajo al momento de elaborar las actividades, por la cohesión y semejanzas compartidas en sus historias familiares, donde la conducta del grupo era total y particular, fundando reglas y roles según reflejo de su realidad (Castillo O. , 1999).

Este proceso duro seis meses, con un trabajo dirigido hacia los niños y niñas y otro paralelo hacia sus padres y madres. El primer trabajo se organizó por sesiones con una duración de una hora y media a dos horas, tres veces por semana, con dos sesiones

restantes para trabajar en sus aulas seguimiento de avance. El segundo trabajo se limitó a la observación, participación y entrevista abierta hacia padres y madres debido a que la defensoría municipal empezó a dar el curso anual de escuela para padres.

Se trabajó cuatro fases según los objetivos específicos, combinando las actividades artísticas con dinámicas de grupo que toquen el tema de la percepción actual de violencia en sí mismos y su familia para luego transformar en base al avance de las actividades donde se realizó intervenciones según las explicaciones de sus temas, contenido o técnica de ejecución.

En dibujo y pintura se trabajó paisajes, figuras humanas y de animales con acuarela, lápices de color y marcadores. En escultura se elaboró objetos y cuerpos humanos a base de material reciclable: periódico, telas, cuerdas y lana que también denote la coherencia en discurso. Y para las actividades de teatro, se realizó la elaboración de guiones y escenas conformada en grupos de cinco a siete integrantes.

Como actividad extra, se trabajó la elaboración de bisutería con perlas, cordel y alambre.

3. Resultados

La población se mantuvo en 30 niños y niñas, que favoreció el proceso de investigación y las actividades realizadas fueron desempeñadas en el tiempo acordado.

En la primera fase donde se trabajó con pintura y escultura se observa el estancamiento en la vivencia angustiante en la relación que tienen con las figuras significativas, con expresión de emociones y sentimientos de tristeza, miedo, angustia. La gestión de emociones se verá limitada solo a la relación con sus compañeros.

Habrà un reconocimiento de las emociones y sentimientos centrados en la vivencia familiar desde una perspectiva de preocupaciones ante problemas dentro el sistema.

En pintura las obras presentan con un contenido depresivo, en tonos grises, imágenes repetitivas de lluvia, ausencia del sol, figuras amorfas de personas que presentaban gestos maniacos o de temor, acompañadas de expresiones sobre días malos. Solo dos casos donde los niños eran de familias que no presentaba conflictos, existían paisajes y animales en tonos claros con un contenido de felicidad y calma. Una gran mayoría de niños y niñas hará alusión a los días nublados como tristes.

En escultura, la construcción objetos o personas y elaboración de temáticas se procedió bajo técnicas agresivas de amasar el material o con puñetes y romper sin usar en

ningún momento las herramientas. En varios casos se resaltó la frustración al verse obras concluidas lejos de la expectativa personal. En ciertos casos la construcción de las esculturas eran referencias de sus figuras significativas las cuales destruían intencionalmente con discursos remedados de dichas figuras, que una vez cuestionadas se explicaban bajo la justificación de chiste. La elaboración que se realizó más, fue: animales salvajes y humanos.

La segunda fase donde se trabajó con teatro, se presentó un logro en el trabajo comunicacional, en la diferencia del contenido y la forma de comunicación en la relación entre compañeros/as. En relación al tema familiar se presentó nuevamente el estancamiento, reflejado en sus obras teatrales. Se observó un contenido bastante claro sobre las vivencias más importantes para ellos/as, donde las escenas fueron repetitivas en cada sesión, pero buscando nuevas versiones que al final siempre tuvieron la conclusión de tragedia o comedia. Los personajes fueron amados y odiados develando la postura ambivalente.

Las escenas fueron: escuela, casa y una escena nueva que tuvo que ver con amor, ruptura, peleas y homicidios-suicidios. En las dos primeras actuaron sus vivencias personales donde hay presencia de violencia escolar entre compañeros, llamadas de atención de la maestra/o que desataran conflictos en el sistema familiar. En la segunda escena reflejaron la violencia que viven a diario que ira de menor a mayor grado, exponiendo de manera textual lo que sus figuras significantes les dicen. En las escenas nuevas se observó una construcción fantásica de buenos y malos que combaten entre ellos bajo argumentos de películas o novelas.

La tercera fase, se trabajó con teatro orientado a la reflexión y búsqueda de soluciones, sin embargo, frente esa actividad existió el rechazo por parte de los niños y niñas en temáticas que impliquen una solución del problema que los angustia. Y más bien, siguió la teatralización de sus vivencias familiares con relación a la violencia, con una carga fantásica ante las soluciones que concluyó en la eliminación de personajes como los padres, hijos o villanos (borrachos, golpeadores, mentirosos, etc.).

Las escenas de la segunda fase fueron profundizadas en esta fase, en contenido, problemas familiares, deseos inconscientes de amor y muerte al padre o madre, relaciones de poder, como: desempleo, embarazos no deseados, problemas de parejas que no se aman o abandonan el hogar.

Es importante resaltar que para esta fase se modificó las actividades eliminando la escultura ante la fijación por seguir construyendo obras teatrales con temáticas que fueron creadas por los grupos sin ningún tipo de sugerencia.

Para la última etapa donde se retomó el trabajo con dibujo y pintura se observó que la expresión pasaba por una experiencia de relajación, donde las narrativas de obras fueron a manera de reclamo hacia las figuras significativas sin la búsqueda de soluciones. Las obras pasaron por paisajes y personajes que están disfrutando, como un deseo ajeno de sus autores para su vida personal. De manera general el recurso de aprendizaje generativo, que tuvo mayor uso fue la relajación, mientras que la visualización y afirmación fueron rechazadas como recursos válidos.

Las dinámicas de grupo que iban combinadas tuvieron un avance en cuanto a percibir la violencia como un impacto negativo entre compañeros/as.

Por último, en la actividad extra de bisutería, se tuvo un avance en la resiliencia y resignificación de ciertas situaciones angustiantes y relacionadas con la violencia, una mayoría de niños y niñas que manejo la frase “todo tiene solución”. Con todo esto, dentro la fase de intervención existió un discurso que resonaba en cada actividad. Este discurso era dado por alguien representado como adulto que se posicionaba con orden/norma y razón según la edad, rol, estado socioeconómico, de manera indiscutible. De modo que, la complacencia del niño hacia el adulto, la naturaleza del discurso, la realidad y el contexto social, elaboró un modelo mental en base a los elementos mencionados, instaurando una teoría lógica de función: Obedecer evita el castigo (un acto violento: golpe, insultos, etc.).

Y así, esta fórmula se trasladó a la interacción con sus compañeros, bajo la misma lógica de si no hace caso él se busca el golpe, como un recurso de solución y desahogo. Otro punto importante fue el rechazo a quien fracasa, la decepción familiar y el no ser “algo” en la vida; término que además resonaba en los comentarios de los niños y niñas y en las entrevistas de las madres, como motivo de obediencia relacionado a la forma de vivir los ciclos familiares donde las crisis los cohesionan más.

En resumen, el contenido de las actividades tuvo una gran presencia del tema familiar y el rol del niño con el adulto donde no se registró participación activa en relación a soluciones en la mayoría de las actividades.

4. Discusión

Los resultados habían dejado varias cuestiones del ¿Por qué la resistencia de modificar el modelo mental de violencia? Además, cuando se investigaba sobre los motivos de origen de la violencia, se percibía otra cuestión: ¿Habría otro factor o tema que no permitía dicho cambio?

Es por ello que, en base a los resultados, se tratara de responder a estas cuestiones bajo dos momentos y una lógica del modelo mental.

Primer momento: Violencia entre pares

Si los modelos mentales se han compuesto de complejos contenidos en base a vivencias que el sujeto elabora de manera activa acompañadas de emociones y sentimientos, comprendemos que la violencia al ser un modelo mental, se construye dentro los diferentes sistemas en los que la persona interactúa.

Entonces para los niños: la familia y las instituciones donde participan, son los espacios de interacción más significativos que tienen. Los lazos afectivos que se forman y se desarrollan empiezan a representarse por medio de la comida, los regalos, las caricias y palabras de afecto, como gestos de amor por parte de las Figuras Significativas (FS), que pueden otorgarse como premio ante la conducta del niño o niña. Entonces, cuando un niño desobedece a la FS, es privado de una de estas muestras de afecto que luego se convierten en un acto violento (golpe, insulto, etc.) junto al discurso del porqué se tomó esa acción (eres desobediente, malo, etc.), es decir, eres malo, así que no tienes comida, acto seguido la FS le grita lo golpea.

Y así, ese discurso que las FS han utilizado con los niños y niñas, se toma prestado en espacios donde la violencia es de pares, modificando la gramática pero no la semántica. Vargas (2009) menciona que al expresar las experiencias y eventos, uno puede re-enfocar o re-modelar significados en esquemas narrativos, logrando cambios en el contenido y otorgando uno nuevo, que, en el caso de la población, el enfoque es elaborado a situaciones con sus pares sin modificar el contenido violento. Es por eso que los discursos de los niños y niñas que ejercen violencia, tienen una gran similitud con la de sus padres, pero además aquí también se observa ese modelo mental que se asienta de manera indiscutible: él se busca ser golpeado.

Esta creencia se retroalimenta bajo la justificación de si no obedece, debe ser castigado, independiente de la consecuencia que tenga dicha acción, ya que en la lógica se tiene como correcto el castigo. Además, el discurso también tendrá un esquema narrativo inconsciente del cual también partirá: Para el niño/a: el padre-FS y el compañero son iguales. Y cuando el compañero desobedece se pone en vigencia el discurso del padre que tendrá como consecuencia el castigo. Es decir, el niño/a re-vivencia el evento con el padre-FS, sustituyendo al padre-FS con el niño/a, que luego confiesa con su justificación de culpa: “él se busca, porque me hizo...”.

Segundo momento: Violencia del adulto-FS hacia el niño/a

Para este apartado, destacaré dos situaciones importantes en relación al adulto-FS:

El factor socioeconómico: La necesidad material de la población de tener casa, trabajo, objetos y comida entre las más resaltantes, sumados a la responsabilidad y el sustento diario, que es la preocupación que termina ahogando a todo el sistema familiar.

El factor personal: la etapa del adulto frustrado y temeroso por no cumplir con sus metas y sueños, con vivencias donde existió algún tipo de violencia, que desde la mirada social (macrosistema) tiene poder, respeto y razón sustentado en la experiencia y los valores sociales, confundiendo este último término con obediencia según la elaboración subjetiva.

Ambas situaciones han dado paso a la elaboración de un discurso de la FS, que tiene el poder como elemento principal y ejecución violenta como segundo elemento. La realidad en la que está inmersa el sistema familiar y el rol del FS, han dado paso a que los niños tengan una determinada función de deberes y tareas que puedan dar sentido al sistema mismo, como la de estudiar, criar a sus hermanos menores, hacer deberes de casa, obedecer, resumidas en una utilidad para la familia.

Acatar estas funciones, asegura que el niño tenga una muestra de afecto por parte de la FS, además del reconocimiento del sistema que repite “el ser algo” como una solución de la frustración adulta que utiliza su experiencia en forma de poder indiscutible. En otras palabras, esta relación otorga al niño un valor subjetivo en base al discurso de ser “algo” útil para los demás con sentido individualista y competitivo (Bleichmar, 2008), que se utiliza cada vez que el adulto menciona su frustración personal en su discurso motivador. La familia tiene entonces una relación de poder según Bleichmar (2008), impuesta por órdenes y netamente asimétrica, que desde el plano social será vista como obediencia y respeto, pese a que dentro el sistema se ejecuta la violencia como vía de homeostasis (Minuchin, 1977 cómo se citó en Andolfi, 1984).

Asimismo, la violencia del adulto al niño/a es y será privada, manifestándose en un determinado espacio y tiempo que ambos han elaborado (Perrone & Nannini, 1997), dejando ver solo el discurso a manera de justificación, donde la norma y ley es “ser para algo” (Indart, 2005), que establece una relación meramente de funciones entre el adulto y el niño-a y de poderes, porque se reconoce que uno tiene poder sobre el otro por ciertos códigos y normas culturales (French y Raven, s.f. cómo se citó en Petit, 1983). Entonces el niño/a reconoce el poder que tiene la FS acatando cualquier orden bajo la norma de ser para algo, que se repite en generaciones.

Con todo esto, comprenderemos que la violencia que el adulto ejecuta hacia el niño, es una proyección básica. El niño es recipiente de la frustración, los miedos y los defectos que el adulto tiene de sí mismo, que se castiga ante la menor fractura de un estado de pseudo-armonía, es decir ante el recuerdo de estas vivencias personales críticas. El discurso vertido en el niño, menciona por un lado la suerte que tuvo el adulto en su vida, mientras que por otro lado mencionará la incondicionalidad de acatar todo lo que se diga.

Acto-Pacto: La forma de función de un modelo mental

Los dos tiempos arrojaron por último una posible respuesta sobre el tema origina y refuerza la violencia.

Nosotros estamos acostumbrados a usar un método de supervivencia social en un momento específico que nos brinda un resultado esperado o que por lo menos parece funcionar. De la misma manera, sucederá con la lógica de este modelo mental que se basará en la violencia. Con esto, no califico la violencia de buena, pues al contrario esta lógica se verá contraproducente por su naturaleza.

Si cuestionamos el discurso de la FS al momento de ejercer un acto violento, vemos que en su contenido demandante existe un reclamo hacia el niño y viceversa, el niño reclama en sus acciones a la FS. Es decir, ambos se ven comprometidos en una relación que han fundado y quebrado, que sería: La postura flexible del niño/a ante la FS a cambio de una acción que sea en su favor (afecto) y viceversa la postura flexible del adulto a cambio de una acción que sea a su favor (rol exitoso de padre-madre, etc.).

A esto se denominará Acto-Pacto, porque hacen lo que el otro pacte a cambio de una acción (acto). En otras palabras, realizan un acuerdo, trato (pacto) a cambio de una acción, que ambos establecen de manera implícita bajo un compromiso que no pueden dejar de cumplir, por medio de ese discurso que manifiestan, donde el contexto social (educación y respeto) valida dicho acuerdo. Entonces la fórmula será:

Tú me das lo que quiero => yo haré lo que quieres (hijo)

Tu, papá me das afecto y yo obedezco

Tú me das lo que quiero => yo te daré lo que quieres (FS)

Tu hijo te portas bien, yo te daré afecto

En ambos la demanda será personal, que puede venir desde obediencia, respeto, afecto, comida, atención, notas altas etc., pero la función del dar y recibir, sentará una jerarquía de uno sobre otro, que además se fundó con el discurso del adulto.

Ahora bien, el motivo para que acepten el Acto-Pacto se remitirá a dos situaciones, por un lado, el niño que en un acto de amor y lazo afectivo con la FS decide renunciar a lo que más aprecia para sí (Bleichmar, 2008) su autonomía y criterio, convirtiéndose en un “algo” (ser para algo) que cumplirá un rol sobre las frustraciones y metas pasadas del adulto, porque no desea perder a la FS, que amenaza con irse en el discurso que vierte. Mientras que por el otro lado tendremos a una FS que, en su rol de adulto, debe tener una función de ser para con el niño: padre, educador, tutor, ya que solo así tendrá un sentido de ser dentro la relación: Tú me das lo que quiero (un rol/afecto) =Yo haré lo que quieres (afecto/ obedecer).

Ahora bien, la hermenéutica de este modelo podría ser dar y recibir toda la vida, a manera de chantaje, sin embargo, su naturaleza desencadena en una orden paradójal (Watzlawick, Beavin, & Jackson, 1989) del hacer sin hacer por parte del adulto hacia el niño, que será difícil de cumplir dentro el acuerdo. Y a ese evento se denominará ruptura eventual dentro el acto-pacto, que se acciona cuando una de las partes no cumple, que en este caso siempre será por parte del niño, como forma de cumplir con la orden paradójal por medio de un acto de protesta que es cuestionar la acción del padre: tú FS te comportas mal, yo también lo haré, lo cual se castiga por el adulto con: tú no haces lo que te digo (orden paradójal), yo te castigo (acto violento) en un ciclo que se soluciona con la disculpa (solución al acto-pacto y no al problema) del niño/a, que produce el mito de la armonía (Cibanal, 2006) y vigencia del modelo mental que fusiona a todos los miembros del sistema, porque mientras más rupturas tiene el modelo más conciliaciones lo sustentarán. Sin embargo, cabe resaltar que las rupturas no serán lineales, es decir no vendrán acto seguido de la orden paradójal sino en otro momento donde se pueda manifestar el niño, porque gracias a la relación de poder es difícil en su condición cuestionar la orden.

Para finalizar, el acto violento (ruptura) no es más que una función del mismo, a manera de cláusula en caso de no cumplirse con el acuerdo, que se acciona en determinados momentos. Y así, este modelo mental es utilizado como pseudo-solución existencialista que impone un tipo de orden que se evidencia existir desde generaciones pasadas.

5. Conclusiones

Lo expuesto a lo largo de este trabajo permite las siguientes conclusiones:

La violencia ejercida por los niños y niñas hacia sus compañeros pasa por una serie de factores externos (familia, instituciones, etc.) relacionados entre sí que no solo se pueden reducir a una consecuencia individual y subjetiva. El sistema familiar juega un papel muy

importante a la hora de introducir al niño o niña en la sociedad por medio de reglas, normas que pasan por este tema de violencia que se normaliza y refuerza en otros sistemas que apoyan la educación por medio de acciones violentas.

Factores como el socioeconómico, sumados al individual de los padres (frustración de sueños y metas, fracaso económico, muestras de afecto heredadas en generaciones, etc.) y niños/as (incapacidad de gestionar emociones, frustración relacionado con la educación general recibida en casa) pueden también funcionar como un motivo para utilizar la violencia a manera de solución ante situaciones críticas, que pasan por desobediencia, respuestas agresivas (insultos, empujones, gritos), etc. que no deberían justificarse.

Hablar de los orígenes de la violencia, pasara por la elaboración de este modelo mental como una teoría más de explicación, que tiene consigo toda una serie de creencias estructuradas y saberes que se comparten desde valores como respeto, amor, responsabilidad, etc. que sustentan el modelo. En resumen, su lógica de este modelo mental denominado acto-pacto tendrá la función de generar un cambio sin cambiar el sistema de manera real.

Por tanto, pensar en esta teoría y comprender la lógica con la que opera, hace dar cuenta que su función no solo quedara en la infancia, sino también en la toda la vida del adulto, que elabora un modelo con mayor complejidad dirigido a diferentes espacios donde se encuentra, ya que cuando se habla de relaciones de poder, no solo hablamos de adulto-niño-a, sino también de adulto-adolescentes, adulto-adulto, Estado-población (con características que pueden ser motivo de sometimiento por género, ideología, identidad, orientación sexual, raza, edad, etc.), donde se observa la violencia implícita que es vertida por discursos paradójales resumidos en la siguiente frase, que se expresa como una orden: puedes protestar por lo injusto, pero yo no soy injusto, como una fórmula que evita la ruptura Real del Acto-Pacto, que dejo como una hipótesis a investigar.

También, queda la tarea de investigar y profundizar aún más en áreas como: la violencia por género que es elaborada a partir de la diferencia del sexo binario, el discurso que debe cuestionarse desde estrategias que no impidan el cierre del sistema y sobre posibles rupturas con enfoques resilientes en diferentes espacios y con el rol del agresor bajo esa lógica de poderes.

Las herramientas de arte son un recurso exitoso al momento de trabajar el contenido latente y reprimido, que también permiten despejar y aclarar datos en relación a temas que no se podrían tocar solo con entrevista, que considero necesario profundizar.

Para finalizar, considero que la intervención de este el modelo mental, implica una lectura e investigación en diferentes escenarios sociales (rural, urbano, clases y estratos),

para que se pueda generar estrategias más específicas según la población, donde se pueda erradicar esta lógica acto-pacto, porque su dinámica está orientada a tener una relación de poder subordinada de orden y castigo.

6. Propuesta de políticas públicas

Pensar en una propuesta que pueda responder en el ahora y en futuro, es un reto que incursiono cada día, pues para la prevención e intervención es necesario considerar el todo y no solo las partes del problema, y más al hablar de violencia hacia la niñez donde se debe pensar en todos los sistemas que se relacionan con el tema.

Las instituciones gubernamentales y no gubernamentales que trabajan con el tema de intervención y prevención pueden orientar su trabajo a lo siguiente:

- Promoción de la salud y prevención primaria
Si bien se realizan estudios y mapeos de las zonas y municipios, muchas veces se ha dejado de lado el enfoque sistémico y los múltiples factores que pueden prevenir la violencia, es necesario recordarnos que la violencia se vive de manera interaccional y en un contexto.
- Desmitificar que la intervención de profesionales solo debe ser cuando existe un problema grave, por medio de spot publicitarios, eventos de salud integral.
- Gestionar redes de apoyo y aprendizaje en escuelas, instituciones de nuevas prácticas en buen trato, gestión de emociones y motivar la búsqueda de apoyo profesional para un sistema familiar como una opción de crecimiento.
- Gestionar gabinetes psicológicos de apoyo en escuelas y centros de salud accesibles a la población que no cuenta con los recursos económicos.
- Gestionar líneas de atención psicológica para casos de emergencia.
- Gestionar programas de intervención y seguimiento social para familias que tienen acercamiento con diferentes instituciones por diferentes problemas: autolesiones, bulimia, depresión etc. ya que pueden ser síntomas y señal de un problema mayor que se puede evitar.
- Realizar talleres para el personal de diferentes empresas, centros, instituciones en temas de salud integral.

Otro factor importante es el espacio laboral de los padres, porque primero, estos espacios pueden normalizar y reforzar conductas violentas y, segundo, pueden priorizar el rendimiento laboral sin considerar el aspecto personal.

Cambiar un modelo mental es cambiar un sistema de creencias que están posicionadas dentro la sociedad, el Estado, las instituciones y la familia. Las relaciones de poder, desde antes han mostrado que el beneficio es unilateral, polarizado a un solo bando que tiene beneficios y hace la diferencia por jerarquía. Y esa diferencia es la que empieza a mostrarse cada vez que se ejerce violencia, develando la lógica de poderes y pactos que se han construido de manera social cada vez que se transmite saberes sobre educación y respeto relacionados con violencia. Es importante comprender que el respeto pasa por una construcción subjetiva de experiencias vividas, que tiene en común el discurso autoritario de obediencia bajo condiciones sociales que tiene como función castigar con violencia, sin importar la cuestión. En resumen, si no obedeces, se te castiga, sea cual sea el acontecimiento y esto desencadena una serie de actos como: el chantaje, la manipulación y la amenaza que se normalizan dentro una relación afectiva, impuesto desde la infancia como amor paternal para luego ser fraternal y conyugal. Además, si sumamos a este término la palabra autoridad, comprendemos que también pasa por otra serie de percepciones como: persona mayor, que tiene una posición social en base a características elaboradas dentro la sociedad.

Entonces, se debe empezar a replantear los saberes basados en esta relación de poder, es más, se debe replantear y deconstruir las relaciones de poder que se esparció en las instituciones con esa lógica de control y castigo sin comprender las vivencias pasadas personales y secundarias, que se aglutinan en resoluciones violentas. No es por nada que las aspiraciones y frustraciones en la mayoría de los casos se basa en metas comunes que se exponen en las sociedades: ser la mejor empresa, tener propiedades, etc. como un capital de **ser** en la sociedad.

- Gestionar espacios de dialogo y debate sobre diferentes temáticas que están relacionadas con el poder, el machismo y la violencia dentro instituciones y empresas. Reflexionar sobre las relaciones de poder en espacios, como: escuela, universidad, instituciones públicas, ong's, empresas, etc., podrá frenar la primacía que se otorga al agresor por su posición social (rol familiar, condición económica, laboral, sexo, aptitud, experiencia académica o laboral, etc.), como una justificación que promueve la inmunidad y acciones violentas que pueden repetirse, por un lado, mientras que por el otro brindará lecturas adecuadas de las responsabilidades de los protagonistas (agresores) para una intervención adecuada.

- Motivar el conocimiento e información de diferentes poblaciones y nuestras realidades, porque la limitación a nuestra realidad puede perjudicar en nuestra mirada sobre los derechos y los privilegios y más frente a temas por acceso a la justicia, dentro instituciones y empresas.
- Promoción y seguimiento de la salud integral en los integrantes del trabajo. En varios casos se prima la preparación para el cargo olvidando esta área para necesaria el personal.
- Incentivar al abordaje psicológico individual y grupal dentro las empresas e instituciones para el personal: administrativo, docente, operario, etc.

Varias instituciones públicas y privadas tiene personal que trabaja bajo vivencias personales que se unen en un común: la enseñanza dada por mano dura (violencia), que acarrea en el peor de los casos: traumas, relaciones afectivas destructivas, ansiedad y depresión ante situaciones similares, etc. proyectadas en la población que acude a estas instituciones, razón por la cual hoy en día se percibe una desesperanza en dicho espacios, porque se cree en un trabajo que no responde a la demanda real de la población. Asimismo, analizar el ritmo de nuestras organizaciones e instituciones, las normas, las reglas y hasta las relaciones entre los miembros nos sirve para empezar a desarrollar una postura crítica que empiece a cuestionar la dinámica actual y nos cuestione si nuestras acciones colectivas responden a un cambio real en favor del bienestar social.

Analizar la percepción de violencia desde la subjetividad del personal en espacios públicos y privados, puede mejorar en los objetivos de frenar la violencia y no solo condenar lo visible de la violencia, como golpes, laceraciones, homicidios, feminicidios, infanticidios, etc., dejando de lado aquellas violencias que pasan por ideologías de odio, ira, frustración basadas en el sexo, raza, orientación, clase y diferencias sociales, económicas y/o académicas, entre las más comunes.

- Analizar y replantear de manera crítica algunos valores denominados morales que tiene un concepto subjetivo, como respeto, honestidad, sinceridad, puntualidad, etc. dentro diferentes espacios como la escuela, universidad, trabajo. Debemos dejar de transmitir conceptos universales de estos términos.

La familia: La familia es el primer sistema de un infante que empieza su vida social. Es un sistema que está en constante interacción con los demás sistemas escolar, laboral etc., y cuando se desarrolla la idea de un cambio sin cambiar se habla de una paradoja que se muda a los demás sistemas, en un ciclo que no parece tener fin. El adulto cree que al

implementar la mano dura está cambiando y educando a los integrantes de la familia, porque hay introducción de norma y ley. Sin embargo, esta introducción de norma que es violenta, empieza a tergiversarse desde el momento que se cosifica al niño. Ya no se piensa en un niño, se piensa en un producto que debe ser funcional, útil dentro una sociedad, que tiene normas y reglas esbozadas que lo etiquetaran como normal. Si un niño sale de esas normas sociales, es anormal, desobediente y malo, por ende, es quien trae el síntoma desde el punto familiar, responsable de todo lo ocurrido en el sistema familiar. Y cuando se es adulto, se trae consigo esa carga de tener que cumplir un rol, ser funcional y ser útil, lo cual se hereda de la generación pasada.

- Promover redes de apoyo y aprendizaje colectivo de la mano de profesionales en el tema prevención de violencia.
- Normalizar el ir a terapia como padres para poder sanar heridas y no repetir la vivencia pasada, asumiendo la responsabilidad y nuestra función actual ayudara a frenar este modelo mental.

El trabajo personal: Cuando se piensa en el trabajo personal, es primordial pensar en una visión de un sujeto social que está en proceso de crecimiento para promover el cambio social. Pensar que el cambio social pasa meramente por observar personas que repudian actos violentos, es caer en el error de reducir el problema. Somos seres complejos, así como lo son nuestras ideas y creencias que se recolectan de aprendizajes y experiencias, razón por la cual cuando se pesquisa el tema de violencia se observa que son más las personas que ejercen violencia que las que repudian el mismo acto. Entonces, por un lado, pueden existir personas que promueven derechos, pero son violentas, mientras que por otro lado puede haber personas que perciben la violencia como una expresión de afecto por una serie de construcciones subjetivas. Es por esa razón, que las vivencias personales acompañadas de traumas infantiles, pueden presentarse en acciones cotidianas que llegan a ser ignoradas y descartadas, lo cual hace que el modelo se refuerce, porque la crítica y reflexión se ha limitado y estancado en una forma cómoda de vida. No es casual observar una gran mayoría de personas utilizando un conocimiento cómodo y sencillo en su vida diaria, porque temen enfrentar la crisis, pese a que su realidad no es agradable para sí mismo.

Por todo ello, se debe practicar la empatía y la escucha activa para poder realizar un acompañamiento, apoyo e intervención adecuada, desde nuestros roles de amigos/as, pareja, compañero laboral, etc. e incentivar a la búsqueda de apoyo de un profesional psicólogo. Por último, analizar y reflexionar nuestra historia no solo nos remite a remover vivencias, heridas y crisis sino también a ver nuevas perspectivas de la realidad en la que

nos desenvolvemos, donde se puede elaborar soluciones y transformación guiadas hacia el bienestar.

Referencias

- Abric, J.-c. (2001). *Prácticas Sociales y Representaciones*. México: Ambassade de France-CCC IFAL.
- Aguilar, J. (2014). Creencias sobre el concepto de raza en profesionales de la educación en Baja California. *Alteridades*, 24(48), 123-136.
- Andolfi, M. (1984). *Terapia familiar. Un enfoque interaccional*. Barcelona: Paidós .
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. Costa Rica: FLACSO.
- Asen, E., & Tomson, P. (1997). *Intervención familiar: guía práctica para los profesionales de la salud*. España: Paidós Ibérica.
- Baker, C. (1993). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.
- Bethencourt, M., & Amodio, E. (2006). *Lenguaje, ideología y poder*. Serie del lenguaje y la comunicación. Caracas: IESALC.
- Bikandi, U. (2000). *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Bleger, J. (1964). *Temas psicología. Entrevistas y grupos*. Buenos aires: Nueva Visión.
- Bleichmar, S. (2008). *Violencia social y violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc.
- Bloomfield, L. (1941). *Language*. New York: Henry Holt.
- Castillo, M. (15 de 6 de 2006). El comportamiento agresivo y sus diferentes enfoques. *Psicogente*, 9, 166-170. Obtenido de Psicogente: <https://www.redalyc.org/pdf/4975/497552137012.pdf>

- Castillo, O. (1999). *Dinámica de grupos y juegos cooperativos*. Venezuela: Clemente editores.
- Cibanal, L. (2006). *Introducción a la sistémica y terapia familiar*. España: Club Universitario.
- Durán, M. C., & Lara, M. C. (1 de 9 de 2001). Teorías de la psicología social. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología, 1*, 61-81. Obtenido de Cuadernos hispanoamericanos de psicología: <https://issuu.com/universidadelbosque/docs/vol1-2/76>
- Fals, O. (2008). *El socialismo raizal y Gran Colombia bolivariana. Investigación acción participativa*. Venezuela: El perro y la rana.
- Ferguson, C., & Gumperz, J. (1960). Linguistics Diversity in South Asia: Studies in Regional, Social and Functional Variation. *International Journal of American Linguistics, IV*.
- Fernández, R. (1999). *Introducción a la evaluación psicológica*. España: Piramide.
- Fishman, J. (1995). *Sociología del lenguaje*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Fuster, E., García, F., & Musitu, G. (1988). Maltrato Infantil: Un modelo de intervención desde la perspectiva sistémica. *Cuadernos de consulta psicológica, 4*, 73-82.
- García, A. (2001). Modelo Ecológico / Modelo Integral de Intervención. *XI Reunión Interdisciplinaria sobre Poblaciones de Alto Riesgo de Deficiencias* (págs. 1-12). Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- García, O., Lin, A., & May, S. (Edits.). (2017). *Bilingual and Multilingual Education*. Encyclopedia of Language and Education: Springer International Publishing.
- Gonzales, J. (2000). *Potenciar la inteligencia en la infancia nuevos métodos de aprendizaje*. España: Edimat.
- Gumperz, J. (1968). The Speech Community. En D. Sills (Ed.), *International Encyclopedia of the Social Sciences* (Vol. 9, págs. 381-386). New York: Crowell Collier and Macmillan.

-
- Gumperz, J. (1971). Types of Linguistic Communities. *Language in Social Groups. Essays by John J. Gumperz*, 97-113.
- Gutiérrez, M. d. (2016). Prácticas y discursos racistas en el contexto educativo. El caso de la Facultad de Ciencias Sociales en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 7(13), 1-16.
- Hentschel, J. (2016). “En mí ya termina el quechua”. Aproximaciones al uso lingüístico de hablantes bilingües (quechua-castellano) en el área urbana de Cochabamba, Bolivia. *Indiana*, 33(1), 109-131.
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta ed.). México: Mc Graw Hill.
- Hernández, F. B. (2006). *Metodología de la investigación*. Mexico D. F.: McGraw-Hill Interamericana.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. En J. Pride, & J. Holmes, *Sociolinguistics. Selected Readings* (págs. 269-285). Harmondsworth: Penguin.
- Indart, J. C. (2005). *El psicoanálisis y el no del padre en la actualidad*. La Paz: Asociación del campo freudiano de Bolivia.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, *Psicología Social, vol. II: Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (págs. 469-494). Barcelona: Paidós.
- Labov, W. (1980). Is there a Creole Speech Community? (A. Valdman, & A. Highfield, Edits.) *Theoretical Orientations in Creole Studies*, 369-388.
- Le Page, R., & Tabouret-Keller, A. (1985). *Acts of Identity*. Cambridge: New York.
- López, B. (2004). Arte Terapia. Otra forma de curar. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 10, 101-110.
- Materán, A. (junio-diciembre de 2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. *Geoenseñanza: Revista Venezolana de Geografía y su Enseñanza*, 13(2), 243-248.

- McGoldrick, M., & Gerson, B. (2000). *Genogramas en la evaluación familiar*. Barcelona: Gedisa S. A.
- Ministerio de Justicia y Transparencia institucional. (2017). *Protocolo de prevención, atención y sanción a toda forma de vulneración a la integridad sexual de niños, niñas y adolescentes*. Bolivia: S. E. Obtenido de <https://bolivia.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/PROTOCOLO-sancion-integridad-sexual.pdf>
- Moscovici, S. (1961). *El Psicoanálisis, su Imagen y su Público*. Buenos Aires: Editorial Huemul.
- Musitu, G., Olaizola, J., Espinosa, L., & Montenegro, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria*. Barcelona: UCO.
- Navarro, M. (2019). *Des-colonialidades en los procesos de identificación. Experiencias de universitarios en Cochabamba*. La Paz: WBI.
- O'Connor, J., & McDermott, I. (1998). *Introducción al pesamiento sistémico*. México: Urano.
- Ontoria, A., Gómez, J., & Molina, A. (1999). *Potenciar la capacidad de aprender y pensar: modelos y técnicas de aprendizaje-enseñanza*. Nueva Visión: Argentina.
- Organización Mundial de la Salud. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen*. Washintong, DC.: Catalogación por la Biblioteca de la OPS. Organización Panamericana de la Salud.
- Pain, S., & Jarreau, G. (1995). *Una psicoterapia por el arte: teoría y técnica*. Argentina: Nueva Visión.
- Perrone, R., & Nannini, M. (1997). *Violencia y abusos sexuales en la familia. Un abordaje sistémico y comunicacional*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Petit, F. (1983). *Psicología de las organizaciones: Introducción a sus fundamentos teóricos y metodológicos*. España: Herber.
- RAE. (2021). *Humorismo*. Obtenido de Diccionario de la lengua española: <https://dle.rae.es/humorismo>
- Romaine, S. (Ed.). (1982). *Sociolinguistic variation in speech communities*. Hodder Arnold.

-
- Salinas, P. J., & Campos, N. (14 de 6 de 2005). Percepción de los docentes sobre el maltrato infantil en la educación básica de la ciudad de Mérida, Venezuela. *MedULA: revista de la Facultad de Medicina*, 11, 9-15. Obtenido de Universidad del los Andes Venezuela:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6450928>
- Sánchez, M. (2021). *Discriminación y violencia en razón de género en la UMSS*. Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades (IIFHCE). Cochabamba: Kipus.
- Sichra, I. (2006). *Enseñanza de lengua indígena e interculturalidad: ¿entre la realidad y el deseo? Investigación sobre la enseñanza del quechua en dos colegios particulares en Cochabamba*. Cochabamba: PROEIB Andes.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.
- UNICEF. (2017). *La violencia en la primera infancia*. (C. Modovar, & M. Ubeda, Edits.) Panama: UNICEF.
- UNICEF, UDAPE, Ministerio Plurinacional de Desarrollo. (2008). *Bolivia. Determinantes de la violencia contra la niñez y la adolescencia*. (F. Chávez, Ed.) Bolivia. Obtenido de
https://www.udape.gob.bo/portales_html/docsociales/DOCUMENTO%20VIOLENCIA_p%C3%A1gina%20web.pdf
- Vargas, A. (2009). Introducción al análisis cualitativo de datos en las "ciencias sociales de nuevo tipo". *Análisis narrativo. Subversiones*, 1, 1-12.
- Vergara, M. d. (2008). La naturaleza de las representaciones sociales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 6(1), 55-80.
- Watzlawick, P., Beavin, J., & Jackson, D. (1989). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herber.
- Wolf, P. (2002). *Infancia y educación artística*. Madrid: Morata.
- Yáñez, S. (2 de 9 de 1993). Análisis de la estructura factorial del test Pata Negra. *Anales de psicología*, 9. Obtenido de Anales de psicología:
https://www.um.es/analesps/v09/v09_2/04-09_2.pdf

La importancia y el rol del psicólogo en la atención a las mujeres víctimas de violencia a razón de género en instituciones públicas

Rimberth López Huacani⁷
Javier Adolfo Suarez Montaña⁸

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo efectuar un análisis respecto al rol y la importancia del psicólogo en la atención, protección y prevención de la violencia a razón de género, desarrollada en la gestión de las Políticas Públicas en mujeres víctimas de violencia a razón de género en las instituciones públicas (SLIM, FELCV, Ministerio Público) en el municipio de Cochabamba (Cercado) así como la percepción que se tiene respecto a la función que vienen desarrollando desde el marco de la Ley N° 348 y el Protocolo de intervención planteado por el Ministerio Público.

Se busca evidenciar y poner de relieve las diferentes corrientes teóricas que priman en la intervención de los casos de violencia a razón de género, factores a nivel institucional y formativo que inciden en la atención psicológica integral. Así también se presentarán conceptos y corrientes teóricas que expliquen la violencia a razón de género, datos estadísticos de casos atendidos, percepciones sobre la atención e información brindada por el personal de profesionales psicólogos pertenecientes a las instituciones públicas, así como colectivos ciudadanos.

Se realizó una revisión documentada y un análisis descriptivo cuantitativo de fuentes secundarias como metodología de investigación. Se pretende evidenciar también las dificultades existentes en lo referente a la rol e importancia del psicólogo en los ámbitos mencionados.

Palabras claves: Violencia de género, políticas públicas, prevención de la violencia.

1. A manera de introducción: Algunas consideraciones teóricas y sociales

De forma tradicional siempre se abordó la violencia a razón de género como una situación exclusiva y propia en contra de la mujer, aspecto que no está alejado de la

⁷ Licenciado en Psicología, postgrado en Género DDHH, Elaboración y Evaluación en Proyectos Sociales, Educación Superior. rimberth.lh@gmail.com

⁸ Licenciado en Psicología Docente de la carrera de Psicología, Jefe del Departamento de Coordinación Académica de la Carrera de Psicología.

realidad ya que, si nos remitimos a datos históricos, sociales y culturales la mujer siempre ha sido ubicada dentro de las denominadas poblaciones en mayor situación de vulnerabilidad.

María Ester Pozo (2014, pg. 25) en su artículo “Acoso de la Violencia política a las mujeres caso boliviano” establece que la violencia viene a constituirse en una de las mayores amenazas para la salud pública ya que la misma afecta de forma transversal a varios sectores y esferas sociales, así como también a diversas dimensiones del ser humano. Es por ello que es importante e imperativo poder conceptualizar cuáles son estas corrientes teóricas que se han puesto en relieve para entender la violencia a razón de género, describir las principales tipologías que se presentan en la actualidad por parte de las instancias llamadas por ley, así como una percepción sobre el trabajo del psicólogo y los roles otorgados por el marco normativo nacional siendo la Ley N° 348 aquel instrumento jurídico que representa la máxima expresión en materia de políticas públicas que el Estado pudo elaborar.

2. Conceptos teóricos que explican la violencia

La violencia, conceptualmente hablando, se fue construyendo con el aporte de diversas disciplinas y corrientes teóricas las que se presentan a continuación, si bien no son las únicas que existen pueden catalogarse como las más recurrentes a la hora de intentar explicarla desde una percepción social, cabe resaltar que las mismas no se encuentran aisladas, sino más bien convergen y enlazan con varios factores y componentes que pueden recibir visiones o aportes que permitan entender el fenómeno de la violencia en diversos niveles.

Alfredo Tecla, sostiene que existen dos vertientes para la explicación de la violencia estas vienen a ser lo innato que hace referencia a lo biológico planteado en teorías y conceptos médico – neurológico y lo adquirido que hace referencia lo psicológico, lo social y cultural planteado en teorías y corrientes reduccionistas y sociales (Cisnero José Luis, Cunjama López Emilio Daniel, 2010, pg. 89). Es así que estas dos corrientes nos abren de manera general las diversas conceptualizaciones respecto a la violencia.

Haciendo referencia a lo biológico existen diversos estudios y teorías entre los cuales se puede mencionar a José Rodríguez Biezma y Sara Fernández Guinea (2010) de la Universidad Complutense de Madrid en el artículo científico “Disfunción Neuropsicológica en Maltratadores”, en él explican y resumen como factores forenses importantes las actividades hormonales, así como las funciones cerebrales relacionadas a posibles situaciones de violencia.

- a. **Neurotransmisores.** El estudio centra como un factor importante la alteración de la serotonina en personas que ejercieron violencia en contra de sus parejas, a causa de elementos farmacológicos como el alcohol, se menciona *“con esto, concluyen que la serotonina se relaciona con la agresión, pudiendo influir sobre los estímulos sensoriales que activan las vías neurales mediadoras de la agresión predisponiendo cambios, cuando perciben una amenaza”* (Gleason, Holtzworth – Munroe; 1997, como se citó en Rodríguez y Fernández, 2010, pg. 89).
- b. **Hormonas.** Soler, Vinayak y Quadagno (2000) realizaron un estudio en el cual se centraron y plantearon que hay probabilidad de una alteración de los niveles de testosterona puede marcar más posibilidades de que los varones ejerzan algún tipo de violencia dentro de sus ambientes familiares, mismas alteraciones que surgen a raíz de un consumo de alcohol *“los niveles de testosterona correlacionaban positivamente con la agresión verbal y física”* (Soler, Vinayak y Quadagno, 2000 citados en José Rodríguez Biezma y Sara Fernández Guinea, 2010, pg. 90)
- c. **Estructuras cerebrales.** Una investigación bibliográfica desarrollada por Bufkin y Luttrell en el año 2005, en la cual se desarrolló una revisión de 17 estudios de neuroimagen de personas agresoras de la cual en 14 casos se plantea la existencia de actividad significativamente baja en la corteza orbitofrontal y frontalmedia, así como déficit en cuanto a la materia gris en las regiones prefrontal o frontales. Estos estudios en gran medida sugerían la existencia de base para la predisposición de conductas violentas (pg. 176).

Por otra parte, en cuanto a lo psicológico, social y cultural Torrez (2001) nos plantea que podemos realizar la lectura desde tres tipos o modelos explicativos:

- a) **Modelos Individuales.** Aquí se encuentran y alojan las diversas teorías psicológicas y de aprendizaje que nos vienen a explicar factores inherentes al ser humano entre las más reconocidas y trabajadas están la concepción psicoanalítica de Freud, que menciona lo siguiente: *“es ilícito atribuir a su dotación pulsional una buena cuota de agresividad. En consecuencia, el prójimo no solamente es un posible auxiliar y objeto sexual, sino una tentación para satisfacer en la agresión”* (Freud, 1986, pg. 108) en este modelo, sin duda, a lo que se hace referencia es a los aspectos personales de los sujetos implicados y su relación con la violencia todo desde la base de comportamientos aprendidos en la infancia, así mismo nos brinda un paraguas teórico óptimo para el abordaje de la violencia como la planea Contreras (2018) *“el psicoanálisis puede brindar elementos que introduzcan otra escucha sobre la violencia, una escucha que privilegie al sujeto con su modalidad singular de desear, amar y gozar”* (pg. 231).

- b) Modelos Familiares.** Haciendo referencia a las teorías de género de igual forma varias disciplinas y ciencias abordaron este modelo, el cual tiene como puntal fundamental que además de las características individuales se debe tomar en cuenta las relaciones existentes en el núcleo de convivencia, entendida como familia en todos sus niveles, en este sentido la teoría sistémica nos plantea diversas teorías que responden a la dinámica familiar entre estos podemos mencionar el ciclo de la violencia de Leonor Walker (1979), es la más resaltante en la cual “*se describirá la puntuación circular e interaccional de ambos miembros de la pareja con el fin de comprender la dinámica relacional que subyace al maltrato*” (Walker, 1979, citado por Almudena 2016; pg. 23), dicho de otra forma, se puede comprender como aquella teoría que explica tres fases circulares en la relación de pareja siendo estas: fase de acumulación de tensión, explosión violenta y reconciliación luna de miel, otra teoría dentro de la composición de estos modelos familiar también se encuentra la planteada por Deschner (1984) en la cual se establece un mayor número de fases siendo estas: “*Dependencia mutua, acontecimiento perjudicial, intercambio de coacciones, último recurso, furia primitiva, refuerzo de la agresión, instigación de miedo en la persona abusada y arrepentimiento*” (Deschner, 1984, citado por Alegre 2016; 25). Ambas teorías nos plantean desde una visión sistémica las relaciones de pareja, así como la dinámica familiar.
- c) Modelos Socioculturales.** Los mismos responden a teorías sociológicas y antropológicas estas disciplinas plantean ver más allá del individuo y sus relaciones familiares proponiendo efectuar un análisis desde la conformación de la estructura social – cultural dominante planteado como patriarcado, enfocándose en las pautas de socialización así como los componentes que se generaron la violencia y la desigualdad en este modelo del cual existe más postulados y teorías que explican la violencia se dio lugar al llamado movimiento feminista que busca las reivindicaciones históricas y sociales, la pauta explicativa más importante y relevante en este sentido viene de Ana de Miguel (2008) en su análisis: “La violencia contra las mujeres. Tres momentos en la construcción del marco feminista de interpretación” (De Miguel 2008, citada en Pozo, 2014, 110) aquí se nos plantea una teoría respecto a cómo las mujeres a partir de los movimientos sociales fueron enlazando e interpretando los llamados “marcos de injusticia” que son hechos históricos y culturales que formaron desigualdad entre el varón y la mujer, los mismos se plantean en lo económico, familiar y social.
- d)** Así mismo se sostiene la existencia de 3 momentos claves en la construcción de un nuevo marco de análisis de la violencia contra las mujeres, el primer momento

responde a los movimientos feministas del S. XIX buscando la desarticulación de la ideología de naturalidad y complementariedad de los sexos reivindicando los derechos humanos básicos dando a conocer situaciones de subordinación y violencia por la simple condición de ser mujer.

- e) El segundo momento se compone del movimiento feminista radical de los años 70 siendo en este momento la elaboración y conceptualización de la violencia sobre el marco de una sociedad y estado patriarcal, se buscó romper con la idea de que la violencia es un hecho de carácter privado desvelando las relaciones de poder existentes en el núcleo familiar y las relaciones personales. Finalmente, un tercer momento que se manifiesta en la elaboración de investigaciones y estudios feministas y de género con la finalidad de consolidar un modelo interpretativo de la violencia de género que involucre a los movimientos sociales y actores políticos para la formación de nuevas políticas en defensa de la mujer y que busquen la eliminación de la violencia de género.

Todo este marco de corrientes y teorías mencionadas brindan una concepción respecto a la violencia desde diversas disciplinas. Una teoría que pueda articular las ya descritas y que otorga un esquema de interpretación óptimo es la teoría Ecológica (Bronfenbrenner, 1979) en la cual se trabaja el abordaje de una problemática desde el análisis de la características individuales en una relación directa con su contexto expresada en un viraje constante en los denominados sistemas, a saber: el macro sistema, el exosistema, el meso sistema y el microsistema en los cuales podemos ubicar los modelos planteados con anterioridad y también observar las dimensiones de la conducta humana.

La Ley 348 y el rol que se otorga a los Psicólogos

Como se mencionó con anterioridad la Ley N° 348, es el principal instrumento en el marco de las políticas públicas formulada por el Estado boliviano con la finalidad de brindar atención, protección y prevención a las mujeres víctimas a razón de género, en el mismo se establece el rol del profesional psicólogo en diferentes artículos:

El Art. 31 habla de la rehabilitación de agresores de manera textual en su párrafo I menciona lo siguiente: “la rehabilitación de los agresores, por orden jurisdiccional competente, será dispuesta por orden expresa, con el objetivo de promover cambios en su conducta agresiva. La terapia no sustituirá la sanción impuesta por los hechos de violencia” (Ley N° 348, 2013). Dándose así la primera atribución central y el primer rol establecido para el psicólogo ello en el marco del tratamiento, la ley plantea en su título IV (persecución y sanción penal), capítulo I (denuncia), las instancias gubernamentales encargadas de intervenir en los casos de violencia a razón de género otorgándoles

atribuciones y obligaciones, en cuanto al rol del psicólogo se puede hacer mención al art. 50 (Servicios Legales Integrales Municipales) en el cual se establece lo siguiente en su párrafo II, numeral 2, “Prestar servicios de apoyo psicológico, social y legal” (Ley N° 348, 2013) en su numeral 3, “brindar terapia especializada individual y grupal con enfoque de género” (Ley N° 348, 2013) numeral 13, “elaborar informes médicos, psicológicos, sociales y legales de oficio o a requerimiento de la interesada, del ministerio público o de la autoridad judicial que conozca el hecho” (Ley N° 348, 2013) , es así que el mayor instrumento jurídico de lucha contra la violencia de género en contra de la mujeres, nos muestra el rol que tiene el psicólogo.

En este mismo punto se puede ver como el protocolo y ruta institucional elaborado por el Ministerio Público en la gestión 2014, delimita las acciones que deben de ser desarrolladas por el personal Psicólogo sobre todo de los Servicios Legales Integrales Municipales siendo estos los siguientes:

- Realizar la contención en crisis a la víctima, cuando así lo requiera.
 - Promover y realizar procesos terapéuticos a la víctima de violencia; terapia de pareja y terapia familiar.
 - Brindar apoyo y consejería a padres de familia.
 - Remitir informes que les sean requeridos
 - Realizar entrevistas e informes psicológicos a la víctima de violencia, a requerimiento exclusivo del Ministerio Público o de autoridades judiciales.
 - Dar orientación psicológica sobre las causas y consecuencias de la violencia intrafamiliar.
 - Realizar la preparación y acompañamiento a la víctima como una función estricta.
 - Realizar la preparación y asesoramiento a la víctima para la recepción de su testimonio, interrogatorio y contrainterrogatorio, en caso de ser necesario y a requerimiento exclusivo del Ministerio Público.
 - Elaborar informes psicológicos y realizar el respectivo seguimiento en los casos que se soliciten por parte de los Juzgados del Órgano Judicial, así como también de la Fiscalía Departamental.
 - Otras funciones que les confiere la Ley.
- De la misma forma cada Gobierno Autónomo Municipal, así como también cada institución inmersa en la Ley N° 348 tiene la facultad de poder elaborar funciones específicas a ser desarrolladas por el personal de psicólogo.

3. Resultados en la investigación

Se realizó un rastreo documental respecto a datos estadísticos en cuanto a las tipologías que se presentaron en el marco de la ley N° 348, así como de la percepción respecto al psicólogo.

Tabla N° 1 Casos atendido en el marco de la Ley N° 348 del 1 de enero al 31 de diciembre del 2021

Delitos de la Ley 348 del 01 de enero al 31 de diciembre de 2020

	Ene	Feb	Mar	Abr	May	Jun	Jul	Ago	Sep	Oct	Nov	Dic	Total
Total general	4102	3612	3112	1349	1715	2156	2930	2798	3982	4149	4377	3930	38212

Fuente: Ministerio Público, 2021

Durante la gestión 2020 el Ministerio Público registró un total de 38212 a nivel nacional casos en el marco de las tipologías planteadas relacionadas y conexas a la Ley N° 348, dándonos un promedio 105 casos por día sin lugar a dudas un dato sumamente elevado y preocupante. En el mes en cual se presentó el pico más alto fue el mes de noviembre.

Tabla N° 2 Casos atendido en el marco de la Ley N° 348 del 1 de enero al 24 de abril del 2021

Cochabamba	2021
Aborto forzado, Art.267 Bis.	2
Aborto, Art.263	8
Abuso sexual, Art.312 Mod.	111
Acoso Sexual, Art.312 quarter	5
Actos Sexuales Abusivos, Art.312 Bis.	1
Agravante 1, Art.272	1
Estupro, Art.309	78
Violación de infante, niño, niña o adolescente, Art.308 bis	79
Violación, Art.308	124
Violencia Económica, Art.250 bis	9
Violencia Familiar o Doméstica, Art.272 Bis.	1684
Total de casos	2102

Fuente: Ministerio Publico, 2021

Como se puede apreciar en la tabla precedente, en lo que lleva la presente gestión el departamento de Cochabamba según datos del Ministerio Público presenta 2102 casos de violencia intrafamiliar con un promedio de 18 casos por día a nivel departamental. Cabe mencionar que de estos casos 1684 responden a algunas de las 16 tipologías de la ley 348. Es llamativo y recurrente que los casos de abuso sexual y violación presenten los índices más altos, lo que nos lleva a reflexionar sobre la importancia del trabajo preventivo interdisciplinario en sus tres niveles, así como la importancia de la atención psicológica clínica para tratar las secuelas de los mismos.

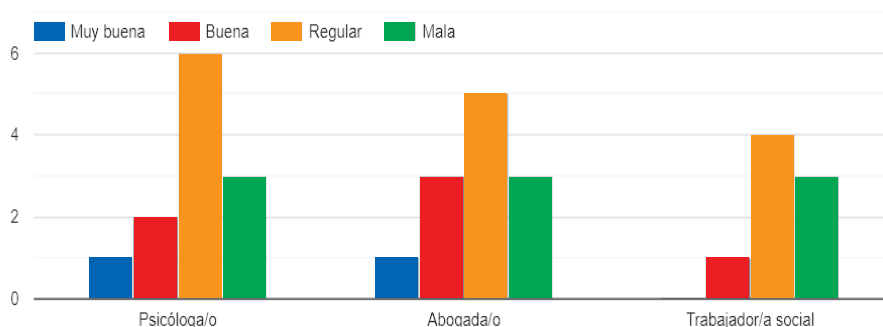
Tabla N° 3 Número de denuncias durante la gestión 2020 en el SLIM – GAMC

Punto desconcentrado	Violencia Familiar por Agresión Psicológica	Violencia Familiar por Agresión Física	Violencia Familiar por Agresión Sexual	Violencia Familiar por Agresión Económica – Asistencia Familiar	Violencia en la Familia	Violencia Feminicida	Homicidio /Suicidio	Tentativa de Feminicidio	Violencia Laboral	Violencia contra los derechos y Libertad Sexual	Total general
Jefatura	86	28	9	115	14	2	1	1	4		260
Adela Zamudio	53	17	3	72							145
Epi Norte	64	32	2	313	1			1	1		414
Pacata D1	7	1		21							29
Alejo Calatayud	46	38	2	217	8						311
Villa Mexico	54	23		124							201
Molle	68	21	6	184	19			2			300
Epi Sur	119	87	5	229	9			4		1	454
Itoceta	81	67	7	252	1	1		1			410
Valle H. D6	46	41	4	157							248
Valle H. D7	57	39	1	188							285
Valle H. D14	25	25	1	161	1						213
Total general	706	419	40	2.033	52	3	1	9	5	1	3270

Fuente: Elaboración propia 2021

La presente tabla representa el número de casos denunciados en los Servicios Legales Integrales Municipales durante la gestión 2020. Como se puede observar el mismo asciende a 3270 casos en la cual se aprecia dos tipos de tipologías relevantes; las con mayor número de casos son la violencia familiar por agresión económica con más de 2033 seguido de la tipología de violencia psicológica con 706 casos. Es llamativo ver como los problemas económicos y familiares referidos con la violencia tomaron un mayor protagonismo durante la pandemia a raíz del COVID 19.

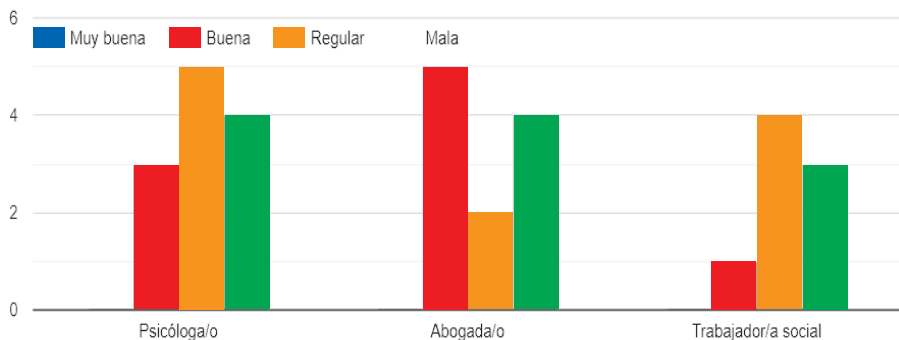
Gráfica N° 2: Evaluación de la calidad de atención, por área



Fuente: Calsina, Irusta; 2019

El gráfico viene de un diagnóstico situacional elaborado por un grupo de profesionales en la realización y elaboración del Protocolo de atención de los SLIM del Municipio de Cochabamba, como se puede apreciar en el mismo se plantea la evaluación en cuanto a la calidad de las áreas compuestas por instancia promotora de denuncias. La valoración que recibe el área de Psicología en un análisis cuantitativo es la más baja en relación a las otras áreas profesionales. Se puede apreciar gráficamente que la calidad en la atención brindada es regular lo que nos lleva a reflexionar sobre la formación profesional de psicólogo, la capacidad de integrarse a equipos de trabajo multidisciplinares y el de responder a las demandas y exigencias institucionales del medio.

Gráfica N° 3: Evaluación de la información brindada, por área



Fuente: Calsina, Irusta, 2019

De igual forma, el presente gráfico refleja la evaluación elaborada en cuanto a la información brindada por las áreas del SLIM, nuevamente se puede apreciar como el área de Psicología presenta la evaluación más baja predominando una calificación de regular. Este aspecto nos lleva a analizar y reflexionar sobre el rol asumido y el rol esperado del psicólogo en las instituciones públicas.

Actores identificados la atención a mujeres víctimas de violencia de género y la Ley N° 348

Realizando una revisión documental institucional se pudo identificar las instituciones que trabajan en la defensa de los derechos de la mujer pudiendo establecer actores públicos y privados, asimismo en cuáles de estas brindan servicios psicológicos.

A continuación, pasamos a describir las funciones de los actores institucionales (tanto públicos como civiles).

Tabla N° 4, Descripción de las funciones del psicólogo en las instituciones públicas que trabajan en el marco de la Ley N° 348

Actores Estatales	Función en el Área Psicológica	Descripción respecto al rol del psicólogo
Ministerio Público	En el marco de la Ley N° 348 debe designar fiscales especializados en materia de violencia contra las mujeres; designar médicos forenses con especialidad en violencia de género; coordinar los criterios de actuación de las diversas instancias de recepción de denuncias de casos de violencia hacia las mujeres a través de instructivos; generar estadísticas a nivel municipal, departamental y nacional, así mismo de su instancia depende el IDIF.	Cuenta con profesionales psicólogos designados al Instituto de Investigaciones Forense.
Servicios Legales Integrales Municipales (SLIM)	Instancia promotora de denuncias, presta servicios psicológicos, legales y sociales, promoviendo la prevención, sensibilización y atención de casos de violencia intrafamiliar a personas sin distinción de género desde los 18 hasta los 60 años de edad.	Cuenta con equipos interdisciplinarios, en el cual figura un área de psicología, en sus diversas líneas de trabajo, atención, protección y prevención.
Fuerza Especial de Lucha Contra la Violencia (FELCV)	Encargada de recibir denuncias de violencia hacia la mujer, investiga, la denuncia, da información, orientación clara y sencilla del procedimiento que se llevará a cabo en el transcurso de la investigación de la denuncia; constituida desde el marco de la Ley 348.	No cuenta con un área de psicología ni personal de psicólogos salvo la dirección nacional ubicada en el departamento de La Paz.

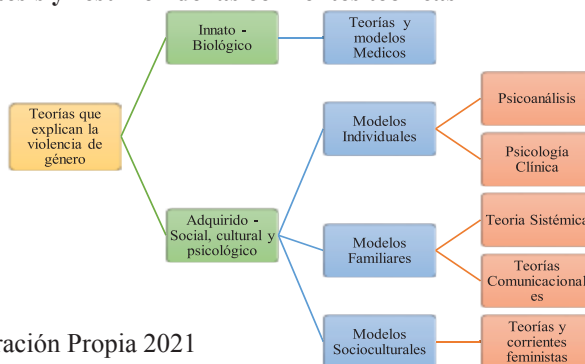
Defensoría del Pueblo	La Defensoría del Pueblo es una institución creada en 1994 por mandato constitucional, cuya función es velar por la vigencia, promoción, difusión y cumplimiento de los derechos humanos, individuales y colectivos, que se establecen en la Constitución, las leyes y los instrumentos internacionales.	No cuenta con un área psicológica.
Servicios Integrales de Justicia Plurinacional	Brinda servicios en cuanto a la orientación jurídica efectuando patrocinio legal en materias civil, penal y familiar, así como procesos de conciliación extrajudicial, en el área de psicología brinda terapias psicológicas, orientaciones y contención a los usuarios. (Servicios Integrales de Justicia Plurinacional, s.f.)	Dentro de su marco normativo institucional establece que se brinden servicios psicológicos, los mismos solo se encuentran disponibles en el departamento de La Paz.
Servicios de Atención y Protección a la Víctima	Brinda atención jurídica, social y psicológica a las poblaciones en situación de vulnerabilidad tiene presencia a nivel nacional con diversas oficinas descentralizadas.	Cuenta con área de psicología solamente en los departamentos de La Paz y Oruro.

Fuente: Elaboración propia, 2021.

4. Discusión

De manera inicial describimos un referente teórico que responde a la concepción de violencia a razón de género, el mismo marca un parámetro general sobre dos posturas que siempre fueron trabajadas en diversas ciencias y disciplinas teóricas. Por una parte, tenemos una percepción de carácter biológico y por otra está el carácter psicológico, social y cultural, sin duda que ambas perspectivas nos brindan un gran abanico de teorías y corrientes de las cuales se podría hacer la siguiente clasificación resaltando a las ciencias y disciplinas del campo de la psicología.

Gráfico 4 Síntesis y resumen de las corrientes teóricas



Fuente: Elaboración Propia 2021

Como se puede apreciar en el gráfico 4, existe una predominancia en cuanto a las teorías psicológicas. Los modelos individuales y familiares presentan enfoques psicológicos desde una perspectiva psicoanalítica, clínica, sistémica y comunicacional, incluso podíamos inferir que varias áreas de la psicología pueden incluir a la psicología social, a la psicología del aprendizaje y la psicología conductista. Estas podrían explicar y dar una lectura sobre la violencia, la violencia contra la mujer y la violencia a razón de género.

Por otro lado, relacionando los datos respecto a la calidad de la atención e información del profesional psicólogo en las instituciones públicas y el rol del psicólogo producto de la formación teórico-práctico recibida en la carrera de Psicología de la UMSS, se puede apreciar que los contenidos curriculares apuntan más a establecer el rol tradicional del psicólogo aquel que provee servicios independientes a través de consultas privadas y con cierta falencias en la aplicación e instrumentalización de las teorías o enfoques psicológicos aprendidos aspectos que limitan su óptimo desenvolvimiento a nivel institucional.

Esta situación es, sin duda, apreciada y observada por varias instituciones tanto públicas como privadas que están inmersas en la problemática de la violencia, un ejemplo claro de ello son las observaciones en cuanto a la lectura y aplicación en los diagnósticos clínicos por parte de los psicólogos que trabajan en esas mismas instituciones, así como la relevancia que se pone a las tipologías considerando así que la violencia física es mucho más demostrable y verificable. Se menciona así en la Investigación desarrollada por la Alianza Libre sin Violencia, “de la investigación se corrobora que las mujeres en situación de violencia psicológica no tienen un real acceso a la justicia, porque en ningún caso se han cumplido los plazos establecidos en la Ley N° 348” (Baya, 2017, pg. 26). Dentro de la misma investigación se afirma que en muchos casos la violencia psicológica queda invisibilizada a raíz de un desconocimiento teórico respecto a la violencia hacia la mujer, no tomando en cuenta las consideraciones necesarias. “La violencia psicológica queda invisibilizada, minimizada, con un total desconocimiento de la teoría sobre violencia hacia las mujeres que sostiene que la violencia psicológica es el inicio de relaciones violentas. No se toma en cuenta la escalada de violencia que, en muchos casos, ha desembocado en situaciones de violencia feminicida” (Baya, 2017, pg. 26).

Otro de los elementos encontrados es una crítica y observación hacia la complejidad y dificultad para poder demostrar la violencia psicológica, situación que sin duda recae en el profesional psicólogo, así como la elaboración de informes psicológicos y periciales. Baya “indica que la mayoría de las denuncias por violencia psicológica son rechazadas por la complejidad de lograr elementos de prueba que acrediten una violencia psicológica

sistemática y que la misma haya causado un daño emocional en la víctima. Esto vulnerabiliza a la víctima y afianza la cultura machista del agresor” (Baya, 2017, pg. 27), aunque es evidente que, para poder tener una aseveración clara respecto a ello, se debe de considerar otros múltiples factores y realizar un proceso de investigación mucho más profundo.

Por otra parte, es importante analizar y poner en relieve que desde un ámbito jurídico existe una clara demanda de carácter social e institucional, ya que apreciando los datos estadísticos reflejados y planteados con anterioridad los indicadores nos refieren que el Ministerio Público recibe más denuncias con la tipología de violencia intrafamiliar (delitos conexos a la Ley N° 348).

Por su parte, los datos estadísticos de una de las instituciones promotoras de denuncias nos reflejan que durante la gestión 2020, más de un 75% de casos aproximados tienen la tipología de violencia económica, patrimonial y psicológica, casos que nos ameritan mencionar por la importancia en cuanto al rol y trabajo de psicólogo.

La investigación desarrollada en el marco de la elaboración del Protocolo de Atención Integral del GAMC, refleja la percepción ciudadana e institucional sobre la formación del psicólogo. Algo a destacar es que dentro de las tres áreas que comprende el lineamiento de atención a mujeres víctimas de violencia a razón de género; el área psicológica fue la que recibió en términos globales la valoración más negativa indicando que la calidad de atención y la información brindada por parte de los psicólogos se ubica en los parámetros de lo regular a malo.

Haciendo un análisis jurídico y normativo de las instituciones públicas planteadas en la Ley N° 348 tanto en sus ámbitos operativos (Ministerio Público, FELCV) así como las instancias promotoras de denuncias (SLIM, Defensoría del Pueblo, SIJPLU, SEPDAVI), la ley plantea que los mismos deben contar de manera transversal con servicios de atención psicológica destinados a la atención en sus diversos niveles, a saber: contención, atención en crisis, valoraciones psicológicas, informes psicológicos, terapia tanto para los agresores como para las víctimas. Se puede apreciar que las mismas instituciones por diversos factores ya sean a nivel institucional o también factores sociales no cumplen con estos requerimientos planteados en la Ley N° 348. Una clara muestra de ello es que en el SLIM – GAMC, más del 95% de personal fueron renovados, determinando así a un proceso de rotación y paralización por parte del personal existiendo inclusive situaciones en las que los plazos procesales se cumplieron.

5. Conclusión

A manera de conclusión, podemos, en primera instancia, mencionar que hablar de violencia a razón de género es sin duda un campo que nos plantea la búsqueda y el análisis de diversas corrientes teóricas. Se pudo evidenciar que actualmente estas responden en esencia a dos factores: factores o determinantes biológicos e innatos planteados por las ciencias médicas que, a partir de los últimos avances, nos brindan un marco teórico aplicable al campo de las políticas públicas; así mismos, están también los factores psicosociales que en gran medida son los predominantes y que han sido estudiados con mayor énfasis llegando a tener mayor repercusión en la formulación de políticas públicas. Es importante mencionar que, actualmente los titulados de la carrera de psicología de la UMSS, carecen de teorías psico-sociales relativas a discusiones epistemológicas sobre problemáticas de violencia en sus distintas formas o tipologías.

Es en este contexto psicosocial que el psicólogo cobra mayor relevancia en su actuar, ya que se puede apreciar la existencia de roles y funciones ya establecidos por las instancias del Estado responsables en el trabajo y abordaje a las víctimas de violencia a razón de género. Estos roles se encuentran delimitados en los diversos manuales de acción y protocolos de intervención, siendo los más relevantes los elaborados por el Ministerio Público y los Gobiernos Autónomos Municipales de Cochabamba. En esencia brindan actuaciones en cuanto a la elaboración y realización de informes psicológicos, así como establecer tareas en el campo terapéutico tanto para víctimas como para agresores. Asimismo, la realización de procesos de contención y acompañamiento en coordinación con otras disciplinas (legal y social) para con los sujetos inmersos en la situación de violencia.

Por otra parte, el análisis del dato estadístico nos demuestra un mayor porcentaje y prevalencia de la violencia psicológica en sus diversas tipologías planteadas en la Ley N° 348, poniendo de manifiesto la importancia que tiene la aplicación de una adecuada batería diagnóstica y de procesos psicoterapéuticos pertinentes al caso por caso por parte del profesional psicólogo en pos de la salud mental de los individuos y la comunidad en su conjunto.

Así mismo, la percepción respecto al trabajo desarrollado por el psicólogo en las instituciones públicas sobre todo en los Servicios Legales Integrales del Municipales del Gobierno Autónomo Municipal de Cochabamba es muy negativa en referencia con las otras áreas que llegan a intervenir en los casos. Este aspecto nos lleva a reflexionar sobre el rol asignado producto de la formación académica y el rol asumido que es provisto por las instituciones públicas las mismas que son fruto de una coyuntura política y que responde a normas y expectativas propias.

Ahora bien, si bien la ley establece que en su mayoría las instituciones que trabajan en el marco de la Ley N° 348 en sus diversos niveles de atención, protección y prevención deben de contar con personal y profesionales psicólogos especializados actualmente no se cumple con tal propósito sobre todo porque muchas instituciones no presupuestan ni priorizan en sus planes operativos anuales la contratación de profesionales psicólogos.

6. Propuesta de políticas públicas

El Artículo 92, parágrafo II de la Constitución Política del Estado, establece que las universidades públicas constituirán, en ejercicio de su Autonomía, la Universidad Boliviana, que coordinará y programará sus fines y funciones mediante un organismo central, de acuerdo con un plan de desarrollo universitario. Concordante a ello, el Estatuto Orgánico del Sistema de La Universidad Boliviana dispone en el Artículo 27 que el Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB) es el Órgano Nacional que, entre otros aspectos, representa al Sistema de la Universidad Boliviana, realiza la planificación administrativa de acuerdo al Plan Nacional de Desarrollo Universitario del Sistema de la Universidad Boliviana y efectúa el seguimiento de la Reforma Universitaria.

Ahora bien, el Artículo 24 de la Ley N° 348 establece que las Universidades y Centros de formación superior públicos crearán programas y servicios gratuitos destinados a la prevención de la violencia hacia las mujeres, la atención y rehabilitación de mujeres en situación de violencia, asesoría profesional especializada e integral.

Considerando el artículo anteriormente mencionado y en el marco de lo establecido por la Ley N° 348, el inicio para la implementación de una política pública real y efectiva en la lucha contra la violencia hacia la mujer deberá considerar tres los siguientes aspectos:

- a. **Creación de programas y servicios gratuitos.** Si bien durante las gestiones anteriores se pudo apreciar intentos por formular y responder a este punto siendo el más llamativo e importante hasta el momento la creación de una Oficina para la protección a la mujer (Los Tiempos, 2019), así como la implementación de un protocolo de atención para los casos de violencia de género en la UMSS, se debe de reforzar y replicar esta propuesta en los demás espacios universitarios volcando nuestra mirada hacia la prevención. La Facultad de Humanidades al albergar a las dos de las tres carreras sociales y humanistas que intervienen de manera directa en todo el andamiaje e implementación de la Ley N° 348, se deben trabajar propuestas de capacitación, formación e inducción para el trabajo con esta población en situación de vulnerabilidad así como con todo su contexto psicosocial.

La Carrera de Psicología de igual forma debe constituirse en un referente en la investigación sobre esta temática ya que como pudimos evidenciar en gran medida las corrientes teóricas que explican y trabajan en la intervención de los casos de violencia a razón de género están transversalmente involucradas con la psicología como ciencia.

Estos programa y servicios deben estar destinados a la prevención como medida central de forma inicial y dirigidos a la población universitaria involucrándolos de forma activa sobre todo en los procesos de investigación e interacción buscando realizar incidencia en las políticas públicas planteadas por las instancias del estado en sus niveles Municipales, así como departamentales.

- b. Formulación de estrategias de atención y rehabilitación.** Reforzar y formular nuevas estrategias de atención para aquellas personas que pasaron por una situación de violencia con las instancias ya existentes, entre ellos Departamentos de Internación, Departamentos de Servicios de diversas carreras y facultades en los cuales se contemple ese enfoque integral desde lo psicológico, social y legal.

Referencias bibliográficas

- Almudena, A. H., (2016), *Una Mirada Sistemática sobre la violencia de género en la pareja del ámbito privado al ámbito social y de lo individual a lo familiar*, pagina 23 – 25. Recuperado <https://www.avntf-evntf.com/wp-content/uploads/2016/11/AlegreAlmudenaTrab3online15.pdf>
- Baya, M. (2017), *Estudios sobre la aplicación de la Ley N° 348 – Casos Especiales*, paginas 26 – 27, Conexión Fondo de Emancipación, La Paz - Bolivia
- Calsina, C. y Irusta U. (2019) *Protocolo De Atención Integral (Legal, Psicológica Y Social) A Mujeres En Situación De Violencia Del Slim Del G.A.M.C, Save the Children*, Cochabamba - Bolivia.
- Cisneros J.L. y Cunjama, E. (2010), *El catatónico desamparo de lo humano, un acercamiento a la sociología de la violencia*, *El Cotidiano* N° 164 noviembre, pagina 89, Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalgo - México.
- Contreras, J. (2019), *Reflexiones sobre algunos factores que explican la violencia y la inseguridad en su dimensión social*, pagina 231, 1ra Edición, Editorial Kipus, Bolivia.

Freud S. (1986). *El malestar en la cultura, Obras Completas*, Tomo XXI, pagina 108, Editorial Amorrortu, Buenos Aires - Argentina

Ley N° 348 del 9 de marzo del 2013, Ley Integral para garantizar a las mujeres una vida libre de violencia, Gaceta Oficial de Bolivia, Recuperado de <file:///C:/Users/usuario/Downloads/norma.pdf>

Ministerio Publico, (2021), Delito de la Ley N° 348 hasta el 25 de abril de 2021, recuperado del 10 de mayo del 2021 <https://www.fiscalia.gob.bo/index.php/estadisticas/137-violencia-familiar-o-domestica/5104-delitos-de-la-ley-348-25-04-2021>

Olivares F. y Inchausteguin, R. (2011), *Modelo ecológico para una vida libre de violencia de género*, pagina 20, México. Recuperado <http://cedoc.inmujeres.gob.mx/lgamv/vl/MoDecoFinalPDF.pdf>

Pozo, M. E. (2014), *Acoso y Violencia política a las mujeres Caso boliviano, Decursos Revistas de Ciencias Sociales* N° 30 diciembre, pagina 25, 110. Centro de Estudios Superiores Universitario Universidad Mayor de San Simón Cochabamba - Bolivia.

Rodríguez, M. J. y Fernández G. S. (2010), Disfunción Neuropsicológica en Maltratadores, *Psicopatología Legal y Forense* N° 6, paginas 89 – 90, Universidad Complutense de Madrid - España.

Redacción Central (24 de septiembre del 2019) UMSS abre la primera oficina de protección de la mujer universitaria, *Los Tiempos*, Recuperado <https://www.lostiempos.com/actualidad/cochabamba/20190924/umss-abre-prime-ra-oficina-proteccion-mujer-universitaria>

Torres, F. (2001), *La violencia en casa*, Paidós, México.

Violencia desde el Estado

La propedéutica de la violencia. Paradojas de dominación y colonialismo interno en los procesos formativos comunarios y cuartelarios

Mireya Sánchez Echevarría*

Resumen

El artículo contrapone dos formas de enseñanza para vivir en comunidad: el que viene de la mano de la justicia indígena originaria campesina, por un lado, y el castrense, por otro. El primero, basado en las normas comunales sostenidas por los principios de respeto, unión y equilibrio que hacen posible la relación de vida armónica en las comunidades y las sanciones y castigos, elementos que otorgan a la justicia su carácter restaurador, conciliador, regulador y pedagógico. El segundo, describe las principales funciones pedagógicas de las Fuerzas Armadas, en especial al que se refiere al Servicio Militar Obligatorio, modelo sustentado en la disciplina militar basada en el llamado “orden cerrado”. Asimismo, establece tomando como hilo conductor al colonialismo interno, las similitudes y diferencias entre ambas propedéuticas: la militar y de la justicia indígena originaria campesina, para, finalmente identificar, como los castigos y sanciones, son la puerta de entrada a la propedéutica de la violencia castrense, y la desintegración de sus principios normativos que rigen la convivencia comunitaria.

Palabras clave: Propedéutica de la violencia, justicia indígena originaria campesina, Servicio Militar Obligatorio.

1. Introducción

Este trabajo surge por la inquietud de explicar la extrema violencia naturalizada en nuestro país, violencia que se traduce en los más altos índices de feminicidios e infanticidios en la región y en las formas de resolver los conflictos sociales por los que frecuentemente atravesamos como sociedad. Nuestra veta de análisis se centra en sopesar las formas de enseñar/aprender la violencia a los jóvenes, ya sea para formar ciudadanos, el objetivo del Servicio Militar Obligatorio, o formar comunarios, desde la justicia indígena originaria campesina, como un hecho cultural.

Si bien existe una amplia bibliografía que recoge estudios sobre la justicia originaria campesina -reconocida por la Constitución Política del Estado y por las Leyes del Órgano Judicial y Deslinde Jurisdiccional- en cuanto a su sistema de normas, procedimientos y sanciones destinadas a resolver los problemas, conflictos y delitos que ocurren en las

*Es licenciada en Filosofía y Letras. Docente investigadora en la Facultad de Humanidades.

comunidades indígenas, el único estudio que aborda su análisis desde el campo de la psicología social y la educación formal es el titulado: *Juktawan mana juchachakunaykipaq (para que no vuelvas a equivocarte más). Representaciones de la justicia indígena originaria campesina en contextos escolares de la zona andina de Cochabamba: Caso Morochata* (Castro et al, 2013). Esta investigación, realizada desde el Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón, desentraña desde las aulas de Morochata, provincia Ayopaya, las representaciones sociales alrededor de las cuales los estudiantes de secundaria articulan sus opiniones, saberes, creencias acerca de la justicia comunitaria. Indagar sobre esos procesos y esas estructuras lograron una aproximación a su visión de mundo y a la construcción de su realidad social, a la vez que mostró como esta justicia funcionaba como una propedéutica para enseñar a comportarse en comunidad a los más jóvenes.

Respecto a la labor propedéutica de las Fuerzas Armadas y/o del Servicio Militar Obligatorio existe más variada bibliografía. Acudimos para este estudio a la investigación realizada por Ramón Quintana Torga (1998) *Soldados y ciudadanos: Un estudio crítico sobre el servicio militar obligatorio en Bolivia*, que describe el sistema de enseñanza militar dirigido a la formación de una ciudadanía cívica a través de sus prácticas disciplinares. Un artículo de reflexión importante para tomar en cuenta fue el de Rafael Archondo (2019) titulado: *Los dilemas arguedianos de nuestros militares*. Archondo discurre sobre la contradicción entre el positivismo inherente del ejército boliviano y su carga racial y evolucionista y la conformación del mismo mayoritariamente por conscriptos de origen indígena. Las preguntas que se formula para desplegar sus argumentos son: ¿cómo resolvió el ejército boliviano la tensión entre una realidad militar que lo obligaba a recurrir a los soldados indígenas y una idea externa dominante que desde el Estado lo invitaba a considerarlos como una raza en extinción? y ¿cómo ser leal al positivismo imperante sin negar su propia esencia como ejército de aymaras y quechuas?

Así mismo, consideramos el aporte conceptual sobre la noción del colonialismo interno de Silvia Rivera Cusicanqui que se despliega en: *La Raíz: colonizadores y colonizados en Violencias (re)encubiertas en Bolivia* (1993). Otra investigación que nos esclarece la temática es la de Marta Cabezas Fernández (2015) *Ciudadanía y estado. Servicio militar obligatorio en la Bolivia contemporánea*. Allí la autora identifica a esta institución como una piedra angular para el sostenimiento en Bolivia de una ciudadanía diferenciada de tintes racistas, clasista y patriarcales. Finalmente, la última investigación de la que nos anoticiamos, pero a la que no pudimos acceder es de autoría de Daniela Aguilar Elías (2019) *Cuerpos disponibles: la función de la violencia en la construcción de la masculinidad militar en la Escuela Militar de Sargentos de Bolivia*.

2. Procedimientos metodológicos y sustentación teórica

Para dar cuerpo al presente artículo me adscribo a una metodología de revisión bibliográfica. Como se sabe el marco teórico no es solo una mera reunión de información, sino un esfuerzo que debe relacionar, integrar y, en lo posible, contribuir a la conformación de un nuevo modelo teórico. En ese sentido, este trabajo es producto de un diálogo reflexivo particularmente entre dos investigaciones. La primera, realizada por el Instituto de Investigación de la Universidad Mayor de San Simón -en la cual participé-, que indagó sobre las representaciones sociales de la justicia indígena originaria campesina en contextos escolares de la zona andina de Cochabamba: Caso Morochata, cuyos resultados se publicaron tanto en el libro “Para que no vuelvas a equivocarte más” como en la Revista de Investigación Subversiones N°3; y el texto “Soldados y ciudadanos: Un estudio crítico sobre el servicio militar obligatorio en Bolivia” de Ramón Quintana Taborga, auspiciada por el PIEB, que describe el sistema de enseñanza militar dirigido a la formación de una ciudadanía cívica a través de sus prácticas disciplinares.

El objetivo de este artículo es establecer las relaciones de sujeción y dominación entre el sistema propedéutico comunitario destinado a la formación del “ser comunario” y el sistema propedéutico castrense dirigido a la formación del “ser ciudadano boliviano”. Primeramente, describiré ambos sistemas para luego mostrar como el sistema pedagógico castrense, a través de la propedéutica de la violencia, se sobrepone al comunitario cobrando una hegemonía destructiva de los principios y valores rectores ancestrales. Considero la importancia de este ensayo en visibilizar al Servicio Militar Obligatorio como una de las instituciones más importantes que contribuye a la formación de una ciudadanía inserta en valores patriarcales, machistas, violentos y antidemocráticos, reflexión que pretende aportar al necesario debate para trastocar el servicio militar obligatorio por un servicio social comunitario.

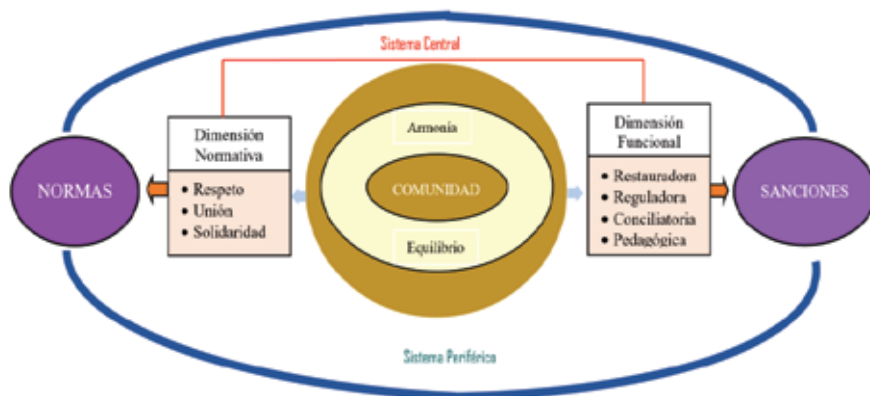
3. Resultados

3.1. La justicia comunitaria como un sistema de enseñanza para vivir en comunidad

En “Representaciones sociales de los jóvenes del municipio de Morochata sobre la justicia indígena originaria campesina. Campos de representación sobre la justicia indígena originaria campesina” (Sánchez, 2014 p. 77-107), se determina que el campo de representación de la justicia comunitaria está conformado por un núcleo, un Sistema Central y un Sistema Periférico. El núcleo central es la comunidad como el elemento que otorga significación y sentido a los elementos periféricos identificados con las sanciones y las normas.

Gráfico 1

*t*Campo de representación de la justicia indígena campesina originaria



Fuente: Sánchez. 2013:86.

El núcleo central está atravesado por dos elementos que en la estructura de la representación ocupan una posición privilegiada para el vivir bien: la armonía y el equilibrio a la que tiende la comunidad como fin. El Sistema Central en su dimensión funcional tiene una misión restauradora, conciliatoria, reguladora y pedagógica, finalidades operativas importantes para la realización de su propia tarea: el vivir de manera justa o “vivir bien”. La dimensión normativa para cumplir ese fin, es decir, alcanzar la buena convivencia, tiene como elementos centrales y determinantes al respeto, la unión y la solidaridad que debe existir en la comunidad.

Como se observa en el Gráfico 1, los elementos periféricos se organizan alrededor del núcleo y sus elementos centrales (armonía y equilibrio) están en relación directa con él. Los elementos periféricos identificados con las “sanciones o castigos” y las “normas” de la comunidad se constituyen en lo esencial del contenido de la representación, su lado más accesible, pero también lo más vivo y concreto. Tanto el núcleo central como los elementos periféricos funcionan como una entidad en la que cada parte tiene un papel específico y a la vez complementario. El Sistema Central, esencialmente social, está relacionado con condiciones históricas, sociológicas e ideológicas y directamente asociado a valores y normas que definen la homogeneidad de un grupo mediante comportamientos individuales, garantiza su estabilidad, coherencia, perennidad y conservación en el tiempo.

El Sistema Periférico, más asociado a las características individuales y al contexto inmediato y contingente en que están inmersos los individuos, permite una adaptación, una diferenciación en función de lo vivido, una integración de las experiencias cotidianas; es decir, tiene la característica de ser a la vez estable y móvil, rígido y flexible. El Sistema Periférico protege al Sistema Central al permitir que integre informaciones y hasta prácticas diferentes (Abric, 2001). Sin embargo, como veremos, la permeabilidad de este sistema ha permitido la impostación de sus normas y sanciones por las de tipo castrense que han logrado desestructurar el núcleo duro de la representación, o sea, la comunidad que vive en armonía y en equilibrio. La justicia comunitaria y la comunidad son la expresión de una forma de estar en el mundo, estructurada en un marco vivencial y simbólico milenario. Una forma de estar comunal atravesada por una justicia que le otorga la armonía y el justo equilibrio necesario para el vivir bien, para el vivir justamente.

Quiero aclarar en este punto que esta descripción no responde a un ideal romántico sino a la representación social de un “deber ser”, a un programa establecido a cumplir, un norte que guía las acciones de la comunidad que muchas veces no se cumple y que por supuesto también, y lo veremos más adelante, conlleva sus bemoles.

3.2. Las Normas de la comunidad

Veamos la dimensión normativa, esta tiene que ver con las prohibiciones y las regulaciones del comportamiento que atañen a la convivencia pacífica y armónica en la comunidad sustentada en los principios de respeto, unión y solidaridad. Respeto a las personas en general como partes constitutivas del pueblo, a sus autoridades y sus símbolos (los más relevantes el látigo y la vara de plata); a sus instituciones más representativas como el sindicato y la asamblea, y al cumplimiento de las resoluciones que emanan de su interior, y finalmente al cumplimiento de sus reglas y normativas, que en general, no son escritas y son parte de la tradición oral. A través de su cumplimiento, el respeto se efectiviza como uno de los valores normativos más importantes de la representación de la justicia comunitaria ya que gracias a su observación, el comunario, puede vivir como tal, y en forma integrada y armónica en su comunidad.

3.3. Las sanciones o castigos

El análisis de la estrecha relación entre los términos Castigo/Sanción y Norma/Respeto, nos permitió establecer su concepción de conflicto. En la cultura andina no existe la noción de conflicto como tal, sino en cuanto éste es un “problema” traducido en la trasgresión a la norma que merece un abordaje y un tratamiento de “reparación”, de “restauración”, de “conciliación” o finalmente de “eliminación”, cuyo fin es el retorno a la vida respetuosa, pacífica y armónica de la comunidad. Esta trasgresión, se equipara

con una falta de respeto con el orden establecido y al incumplimiento de los deberes que afectan y perjudican a la comunidad, y por tanto debe ser reparada. Una vez reparada o compensada la falta, a través del cumplimiento de la sanción o castigo viene el acto del “perdonamiento” parte imprescindible de su representación y que se sitúa después del acto de reparación y/o resarcimiento— responde a un acto ritual de purificación, donde participan el afectado, el que comete el “error” o la “falta” y la comunidad y es altamente valorado porque les permite retornar libre de culpa y mancha a la vida comunitaria.

Es importante remarcar, que toda alteración al orden armónico, se traduce en una trasgresión (un error, una equivocación, un agravio, un delito, un crimen, etc.) que debe ser reparado o eliminado, acción que garantizará el retorno al orden cósmico, al *taypi*. El reencauzamiento a la vida pacífica y armónica viene de la mano de la justicia el perdonamiento y el resarcimiento, epílogo final de la sanción o el castigo. La justicia cumple así su función reguladora y ordenadora estableciendo el orden, el equilibrio y la armonía entre todos los seres componentes de la comunidad, frente al desorden emergente del quiebre o ruptura del mismo. Esta concepción idílica de la vida comunitaria, sin embargo, trasluce también su carácter autoritario, violento, e incluso antidemocrático dentro la concepción occidental al posponer al individuo frente a la comunidad.

Con esta exposición destacamos el carácter pedagógico vital de esta justicia destinada a la comunidad para que aprenda a no cometer “faltas” o “errores”. Por eso, más allá de ser un instrumento de sanción, de reparación, de conciliación o reintegración, es parte de un proceso de enseñanza y aprendizaje para saber “estar” en la comunidad, para aprender a “vivir” en ella acorde a lo que compete al “ser” comunario. En ese orden el castigo o sanción, caminos que conducen al perdonamiento, constituyen un cúmulo de experiencias límites donde se manifiestan estados físicos y emocionales intensos. Así entonces, la sanción o castigo son los elementos que permiten que las normas y reglas de la comunidad se respeten, se mantengan; conllevan una misión propedéutica respecto a las actitudes y comportamientos al constituirse un factor de prevención y garantía del orden establecido. Finalmente, se visualiza como instrumentos que permiten la resolución misma del conflicto o problemas en el sentido que con el castigo y la sanción se logra la reparación o restauración del daño u ofensa, siendo la vía luego para el perdón o la redención del acusado, lográndose de esa manera la recomposición del tejido social y el retorno al ideal de vida armónica y equilibrada.

3.4. El sistema pedagógico castrense y la propedéutica de la violencia

Según René Zavaleta Mercado (1967), una de las principales funciones que cumplen en la actualidad las Fuerzas Armadas es la pedagógica, resultado del ansia de

modernización y progreso de las élites liberales decimonónicas que influenciadas por las ideas de la Ilustración y por la mirada etnocéntrica y racista europea, basaron su programa ideológico en la lucha contra la barbarie en nombre de la civilización. En ese cometido el ejército republicano se convirtió en su brazo operativo ya sea para exterminar a los bárbaros, es decir a los indígenas, o en el mejor de los casos para civilizarlos (p. 23). Ahora, en pleno siglo XXI, podríamos decir que su labor es construir y sostener un orden civilizatorio todavía bajo los principios decimonónicos de modernidad y progreso. ¿Qué se pretende en concreto? Educar o mejor civilizar al indígena a través de la pedagogía coactiva cuartelaria en sus derechos y deberes ciudadanos; intentando dotarles primero de una identidad mestiza (que borre su indinidad); segundo, de una disciplina y moral cívica que los despoje de su barbarie para que de ese modo asuman su condición de ciudadanos bolivianos, cometido que veremos cumple específicamente el Servicio Militar Obligatorio (SMO).

Esta oferta ha sido acogida por el sector indígena rural como una forma de obtener la ciudadanía boliviana a través de una educación que le permite el acceso al uso de códigos y símbolos considerados modernos y civilizadores, entre ellos, por ejemplo, el perfeccionar su capacidad de leer y hablar con más soltura en castellano, facilitar su integración con otros camaradas y con el mundo urbano, y finalmente, el aprender ciertos oficios. En este sentido, la instrucción del Servicio Militar Obligatorio es recibida por los soldados como un espacio “civilizatorio” y “ciudadanizador” (Cottle y Ruiz, 1993). Pero, además, en el imaginario popular, el cuartel se constituye en un rito de hombría que convierte a los adolescentes indígenas en hombres maduros habilitados para recibir su parcela de tierra y casarse. Por tanto, en el mundo rural la obtención de la libreta militar no solo abre el camino a la ciudadanía boliviana sino también proporciona el prestigio y el respeto de su comunidad ya que los vuelve hombres. Este machismo explícito no debiera sorprender considerando que el patriarcado y el militarismo son hermanos de nacimiento y mutuamente dependientes de las lógicas jerárquicas, autoritarias y violentas que comparten. Bajo estos preceptos, el Servicio Militar construye una identidad fuertemente asociada al dominio masculino.

A través del modelo pedagógico castrense, los valores militares como el patriotismo son inculcados utilizando recursos como las canciones patrióticas, los himnos marciales o los estribillos para cadencias de trote. Analizando algunos de ellos, podemos decir que por estos medios se transmiten imágenes de la superioridad masculina del guerrero sobre los civiles que no lo son, y sobre las mujeres reforzando prejuicios de machismo y virilidad. En el imaginario castrense la mujer se proyecta como ciudadanas de segunda, pasivas y vulnerables que requieren de la protección y tutela de los hombres heroicos, sublimes y siempre dispuestos a defender y emancipar el honor de las madres, esposas,

hijas o viudas. De alguna manera, el Servicio Militar Obligatorio, considera una prueba de virilidad el tutelaje masculino sobre el femenino. Bajo esta construcción simbólica los militares se ponen por encima de las mujeres, pero también por encima de su comunidad, y por encima especialmente de los jóvenes ciudadanos y de su actitud pasiva y pusilánime frente a los cuales los campesinos se reconocen como “más hombres” y mejor dotados para las contingencias bélicas. El SMO como rito de masculinidad y de madurez personal refuerza el dominio patriarcal tanto entre otros hombres que no responden al imaginario de macho bélico como sobre las mujeres.

Bien describe Ramón Quintana (1998), que el modelo pedagógico castrense sustentado en la disciplina militar, se orienta al dominio y control externo de la uniformidad individual y colectiva y de un antidemocrático vaciamiento cultural logrado a través de la automatización y el desarrollo de habilidades y destrezas de tipo formal, tarea que tiene por base la instrucción del “orden cerrado”. El orden cerrado se despliega mediante ejercicios rutinarios agobiantes que intentan vaciar al recluta de “supuestos defectos civiles” vinculados a la pusilanimidad, desorden, falta de energía y ausencia de ritmo marcial. Muchas veces se trata, mediante un discurso del buen orden masculino, de desfeminizar los cuerpos jóvenes, masculinizándolos militarmente. Para ello se utiliza el paradigma del modelo militar de hombre, esto es, musculoso, rígido, insensible, es decir: cerrado, y que proyecte un determinado poder dirigido a disuadir al adversario.

El “orden cerrado” que describe Quintana, llena de contenido lo que llamo la “propedéutica de la violencia” entendida como un conocimiento preparatorio, como un adiestramiento, como un ejercicio que se repite constantemente en el cumplimiento del servicio militar hasta ser internalizado por el proscrito para luego ser utilizado y replicado en la cotidianeidad de su vida. ¿Qué se aprende y practica? La extrema violencia de los castigos físicos, el menosprecio sistemático de su condición étnica, la falta de respeto a su dignidad humana, el abuso del poder y de la autoridad. Aprenden a obedecer y ser obedecidos ciegamente, a ser violentos ante cualquier agravio a su honor, a ser autoritarios y déspotas; todo ello dirigido para aprender finalmente que ellos: hombres y guerreros pertenecen a un mundo distinto y a la vez superior.

Esta propedéutica se efectiviza por la sanción y el castigo violentos que atentan contra la dignidad de los conscriptos y muchas veces le causan daños físicos y psicológicos irreversibles. Es elocuente un testimonio de un Comandante del Ejército que reconociendo la existencia de “chocolateadas” no las consideraba como hechos violatorios contra los derechos humanos sino más bien como una actividad colectiva que permitía formar “hombres”. El citado Comandante, añadía encima, que el cuartel es la universidad de la vida donde el hombre tiene que aprender a tener carácter, muy

importante para enfrentar las dificultades que va a tener a lo largo de su vida y por lo tanto cuando se lo está formando como soldado, se lo está formando como hombre y como ciudadano (*Presencia*, 27-10-96).

4. Discusión

4.1. El colonialismo interno: similitudes y diferencias entre la propedéutica militar y la propedéutica de la justicia indígena comunitaria

Uno a estas alturas se pregunta, siguiendo a Rafael Archondo en su estudio: *Los modelos arguedianos de nuestros militares* (2016), ¿cómo, el ejército boliviano fundado bajo los principios de civilización y progreso, atravesado además por un social darwinismo latente puede estar conformado por una mayoría de reclutas de origen indígena? Y, por nuestra cuenta: ¿cómo la propedéutica de la violencia castrense logra imponer su programa sobre los valores y principios comunitarios? Silvia Rivera adelanta respuestas cuando señala que el ejército -junto con la escuela y el sindicato-, imponen su programa desplegando sus mecanismos coloniales orientados a negar los valores de los de abajo e intentando capturar las destrezas de los de arriba. ¿Cómo efectiviza su cometido? Al abrir sus puertas institucionales bajo la ilusión asimilacionista que no hacen otra cosa que inaugurar nuevas formas de exclusión y subordinación. O sea, mientras los dominados se empeñan en perder sus valores, valores despreciados, con la mirada puesta en la obtención de la ciudadanía y el “progreso”, valores estimados, más se distingue y diferencia la élite dominante (Cfr. Rivera, 2010, p. 75).

Sin embargo, podemos esbozar en el caso particular, una propuesta complementaria que atiende a la existencia de puntos de encuentro entre una y otra propedéutica y que favorecen dicha dominación. El primer punto de encuentro es que ambas propedéuticas -la militar y de la justicia comunitaria-, utilizan los castigos y las sanciones como mecanismos de enseñanza/aprendizaje para formar el ideal de persona que requiere ya sea la comunidad o la nación. Aunque claro, mientras la comunidad, a través de la justicia comunitaria, pretende con estas prácticas formar al “ser comunario” como una persona respetuosa, solidaria, que establece lazos de hermandad y amistad en su entorno para contribuir a mantener el orden, equilibrio y armonía en su entorno. La propedéutica castrense, a través del “sistema cerrado” pretende formar al “ser boliviano” con rasgos ciudadanos apegados al canon occidental; es decir; varón adulto, mestizo, castellano hablante, heterosexual, padre de familia, cristiano y propietario privado, pero aún más, con rasgos viriles definidos, patriota, guerreros y con don de mando. En el imaginario castrense solo este modelo de ciudadano puede contribuir al logro de una sociedad civilizada que basa su éxito en la modernidad y el progreso.

Otro punto común es su posición ante el orden establecido y el conflicto. Ambas instituciones se inscriben ante la necesidad de mantener el orden excluyendo o castigando toda trasgresión o conflicto. En ese sentido la ruptura de la cotidianeidad normalizada trae consecuencias y castigos. En ambas se detecta una mirada jerarquizada y autoritaria de un orden que subordina al individuo ya sea a la comunidad, o al mando superior. En ambas tradiciones también la voluntad, las iniciativas y el carácter del individuo se diluyen para asegurar el orden social. Toda manifestación de fragmentación, anarquía o disidencia será reencauzada por el castigo. Por tanto, se podría afirmar que ambas apuntalan sociedades poco democráticas en el sentido liberal.

4.2. Castigos y sanciones: la puerta de entrada al mundo comunario de la propedéutica castrense

Nos atrevemos a afirmar que las coincidencias en el modelo estructural de orden, basados en la norma y los castigos, que exhortan la contingencia del conflicto, más el colonialismo interno desplegado por los conscriptos provenientes del mundo indígena rural debido al ansia de obtener una ciudadanía que los incorpore a un país que los ignora y los desprecia, abrieron las puertas a la propedéutica de la violencia castrense y así, a la desintegración de sus principios normativos que rigen la convivencia como comunidad. Es decir, bajo una estructura basada en el mantenimiento del orden y la exclusión del conflicto a través de la sanción y el castigo, se hizo más fácil la introducción por esa vía de los valores pertenecientes a la tradición castrense, y por medio de la violencia, trastocar el núcleo duro de la comunidad, sus principios rectores y su sentido de equilibrio y armonía. Desde nuestra mirada, el Servicio Militar Obligatorio, cual caballo de Troya, modifica la percepción ética del comportamiento de los soldados, formados en un modelo de autoridad viril a ser replicado luego tanto en la familia como en la comunidad.

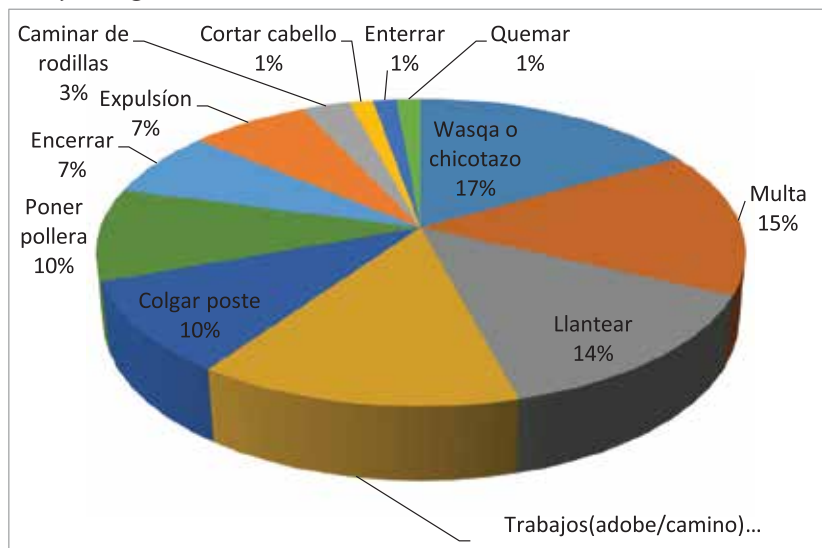
Sin embargo, no es la primera vez en la historia que otras lógicas se interponen en el continuum de la justicia comunitaria. Después del pluralismo jurídico de la colonia, en el siglo XIX, se “instauró en las haciendas o fincas la justicia implacable ejercida por los terratenientes mediante su propia guardia privada o con el apoyo del Ejército que acudía eventualmente a solicitud de los hacendados para sofocar las revueltas de los colonos o comunarios” (Sánchez, 2012, p. 44). La (in)justicia hacendal, como la denomina Marbin Mosquera en su investigación: *De abuelos a nietos: continuidad y tensiones en las representaciones sociales sobre justicia indígena originaria campesina de los jóvenes del municipio de Morochata*, dejaba al pueblo expuesto a la brutal justicia del patrón sin la posibilidad de defensa o juzgamiento. Todavía en la memoria de los muy ancianos se podía evocar el tiempo de la justicia hacendal como cruel e inhumana, caracterizada por implementar prácticas de tortura muy duras, cuyo objetivo se orientaba a mantener y

reproducir las relaciones de poder; entre ellas, por ejemplo, el obligar a tomar orines, comer *millu*, matar, colgar, quemar y enterrar vivas a las personas. Según la investigación, estas prácticas brutales se mantuvieron incluso hasta después de la Revolución del '52 y la implementación de la Reforma Agraria, tiempo en el que la justicia indígena originaria campesina cobra vitalidad por su reactivación funcional en el espacio comunitario (Cfr. Mosquera, 2013, p. 171-178).

En la misma investigación Mosquera identifica las sanciones, como herencia y adaptación intercultural. Nos señala que estas, aplicadas en los pueblos indígenas, no son homogéneas, se caracterizan por su diversidad y por sus constantes reinvencciones al interior del grupo, es decir, se presentan en esencia como dinámicas (p. 187). El autor señala la aparición, por ejemplo, del castigo del denominado “llanteo” en la generación adulta, y plantea la hipótesis, con base a fuentes externas, que esta práctica fue adaptada de los castigos realizados en el ámbito miliar. Podemos objetivar esta observación a través del siguiente gráfico donde los castigos recurrentes de la comunidad basados en el servicio agrícola, los trabajos comunarios y la compensación en especies, se han trastocado en gran porcentaje por los castigos provenientes del cuartel.

Gráfico 2

Sanciones y castigos



Fuente: Elaboración propia, sobre la Base de Datos del IIHCE, 2012

En el cuadro aparecen los chicotazos o “*wasqueos*” y las multas como las sanciones más frecuentes. La “*wasca*” o chicotazo es otorgado principalmente por el Alcalde, única persona que porta este instrumento como símbolo de autoridad juntamente con la vara de plata, por tanto, la alta frecuencia del uso del “chicote o *wasca*” se debe a que este instrumento es el símbolo de la autoridad a la que se debe respeto, y es utilizado tanto para imponer y reencauzar el orden, como para otorgar castigo, aunque se aclara que en la justicia indígena originaria campesina este castigo no implica el flagelamiento.

De los castigos que aparecen en el cuadro podemos identificar varios que se circunscriben al ámbito cuartelario, los mismos que fueron descritos detalladamente en mi investigación por los mismos estudiantes. Ellos manifestaron:

{...} el “llanteo” se asume como un castigo ejemplar que otorga la comunidad a los delitos o faltas “graves” y consiste en colocar sobre los hombros del infractor una llanta de camión con la cual debe correr alrededor de la cancha de la comunidad. El “colgamiento” también es una práctica habitual, una suerte de suplicio que consiste en colgar por un tiempo estipulado al acusado ya sea, de los arcos de fútbol, de un poste o de las vigas del techo del sindicato con el fin de impulsar una reflexión. Este colgamiento puede ser efectuado con las manos amarradas atrás o de los pies colgándolo cabeza abajo. Finalmente, el castigo de caminar de rodillas está presente en la mayoría de los casos. El caminar de rodillas no solo implica un castigo físico sino simboliza el acto mismo del arrepentimiento, del perdón y del olvido. (Sánchez, 2013, p. 95)

Respecto a vestir con polleras a los infractores, ya Marbin Mosquera señalaba que se vestía de mujer al concripto que intentaba desertar del servicio militar (Mosquera, 2013, p. 189).

5. Conclusiones

La caracterización de la justicia comunitaria realizada por el estudio de las representaciones sociales en el municipio de Morochata, y por otros estudios, y particularmente, la mirada sobre las sanciones y castigos impuestos y su cambio según los contextos históricos, nos permite decir, que en la actualidad, la violencia de las sanciones provenientes del cuartel asumidas por las comunidades rurales, que atropellan la dignidad y la integridad física de las personas, no corresponde a los valores y principios enarbolados por la justicia comunitaria sostenidos por el respeto a las autoridades y a todos los miembros de la comunidad, y los principios de unión y solidaridad que deben primar, a la vez que tampoco corresponde con una convivencia armónica y en equilibrio que busca el bien común. Por tanto, observamos que la propedéutica comunaria que

implica enseñar a los más jóvenes a convivir en la comunidad, aprender a “ser comunario”, que significa un saber práctico, queda disociado de sus fines últimos, por tanto, desde las representaciones sociales, las actuales sanciones y castigos, que son parte del sistema periférico, entrarían en contradicción con el núcleo central de la de la justicia comunitaria, tendiendo a su desintegración o transformación radical.

Considero que la valoración efectuada a estas dos propedéuticas otorgan la razón a Silvia Rivera Cusicanqui, cuando la investigadora manifiesta que nuestro actual y complejo sistema de estratificación social es resultado de una “cadena de relaciones de dominación” en el que cada estrato se afirma sobre la negación de los de “abajo” y el anhelo de apropiación de los bienes culturales y sociales de los de “arriba” (Rivera, 2010, p. 77) y que comprender esto puede ser un camino para explicar la violencia estructural en Bolivia. Me parece importante, además –como señala Rivera- visibilizar el patriarcado como parte esencial del colonialismo interno, además de la equivalencia entre la discriminación y dominación de tipo étnico y las de género y de clase.

Para finalizar, es importante cuestionarnos a mayor profundidad sobre ¿qué modelos de ciudadanos estamos formando en nuestras instituciones? En el ejército, en las escuelas, en la universidad, en las comunidades, en la familia. Considero también que el ideal de modelo ciudadano promovido por el Servicio Militar Obligatorio, que no es otro que el de las élites decimonónicas que todavía perviven en nuestras actuales élites ciudadanas, han logrado destruir -por ejemplo, en las comunidades-, otros modelos de ser y también de estar, posiblemente más respetuosos, más solidarios y más humanos. Debemos considerar también que estas propedéuticas que se instalan en el Servicio Militar Obligatorio tienen un impacto que debe ser medido y estudiado.

Bibliografía

Abric, J.C. (2001) *Prácticas sociales y representaciones*. Ed. Coyoacán. S.A. d C.V.

Araya, S. (2002) *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Cuadernos de Ciencias Sociales. 127. Ed. Asdi.

Archondo, R. (2016) Los modelos arguedianos de nuestros militares. En Blog. *La H Parlante*.

<https://hparlante.wixsite.com/digital-media/single-post/2016-1-25-los-dilemas-arguedianos-de-nuestros-militares>

- Cottle, P. y Ruiz, B.C. (1993). La violenta vida cotidiana. En: Albó, X. y Barrios R. (editores) *Violencias Encubiertas en Bolivia* (pp. 81-165). Cipa.
- Quintana, J.R. (1998) Soldados y ciudadanos. Un estudio crítico sobre el servicio militar obligatorio en Bolivia. PIEB.
- Quintana, J.R. (1998) La conquista ciudadana, la experiencia del Servicio Pre Militar de Mujeres en Villazón- Potosí. Ministerio de Defensa Nacional, Unidad de Análisis de Políticas de la Defensa.
- Mosquera, M. (2013) De abuelos a nietos: continuidad y tensiones en las representaciones sociales sobre justicia indígena originaria campesina de los jóvenes del municipio de Morochata. En *Juktawan mana juchachakunaykipag (para que no vuelvas a equivocarte más)*. (Coord. Sonia Castro Escalante). Talleres Gráficos “JV”.
- Rivera, S. (1993) La Raíz: colonizadores y colonizados. En Albó, X. y Barrios R. (compiladores) *Violencias encubiertas en Bolivia*. Cipa-Aruwiyiri.
- Sánchez, M. (2013) Representaciones sociales de los jóvenes del municipio de Morochata sobre la justicia indígena originaria campesina. Campos de representación sobre la justicia indígena originaria campesina. En *Juktawan mana juchachakunaykipag (para que no vuelvas a equivocarte más)*. (Coord. Sonia Castro Escalante). Talleres Gráficos “JV”.
- Stocco, M. (2018). El concepto de taypi ch'ixi como aporte al estudio de la poesía mapuche bilingüe. En *Mundo Amazónico*, 9. (pp. 87-103).
<http://dx.doi.org/10.15446/ma.v9n1.64628>.
- Zavaleta, R. (1967). Bolivia: Crecimiento de la idea nacional. En *Cuadernos de la Revista* N° 4. Casa de las Américas.

Violencia y redes sociales

Impacto de las de las redes sociales en la violencia

Rodrigo Mendoza Montemayor ¹⁴

Juan Pablo Mollo-Torrico ¹⁵

Resumen

La implementación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en Bolivia se han incrementado de manera brusca el año 2020, en razón a la pandemia de la COVID-19, que aceleró todos los procesos de comunicación digital por la cuarentena y el distanciamiento físico. El incremento se notó en el nivel de consumo de datos y/o wifi, en respuesta a la paralización de actividades educativas presenciales y el ingreso a modalidades virtuales a distancia tanto en la educación primaria, secundaria y superior. La utilización de plataformas digitales, utilizadas por el sistema educativo, supone ventajas e inconvenientes. El presente trabajo tiene como fin identificar manifestaciones de algún tipo de violencia a través del uso de las redes sociales. Para cumplir este cometido se llevó a cabo un estudio piloto en una asignatura de cuarto semestre de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón. Este estudio es de tipo exploratorio, descriptivo de corte transversal, lo que posibilita identificar la magnitud del problema. Se seleccionó una muestra por conveniencia a 21 estudiantes entre hombres y mujeres, con un promedio de edad de 19 a 48 años. Para obtener la información se utilizó una encuesta ad hoc, que se envió al grupo de WhtasApp de los estudiantes de cuarto semestre, contrastando los datos arrojados con la observación directa y entrevistas. Para los análisis de datos se utilizó el programa estadístico de Excel. Los resultados muestran que un 80% hace uso de las redes sociales para comunicarse y más de un 50% ha sufrido algunos insultos a través del uso de las redes sociales.

Palabras claves: Redes sociales, violencia, estudio exploratorio

1. Introducción

El presente trabajo muestra la relevancia y la influencia que tiene la violencia a través del uso de las redes sociales, es decir la violencia online. De esta manera se busca identificar si en algún momento se ha sufrido algún tipo de violencia a través del uso de

¹⁴ Lic. en Ciencias de la Educación (UMSS), Magíster en Educación superior. Docente y consultor en el PL-EIB UMSS y la UPEA. Contacto: rodrigo.mendoza.montemayor@gmail.com

¹⁵ Psicólogo (UMSS), doctor en psicología de la Universidad del País Vasco. Actualmente es docente de posgrado de la Universidad Pública del Alto. Contacto juanpablomolot@icloud.com

las redes sociales. Por lo tanto, el tema a desarrollar es la influencia de las redes sociales para ejercer algún tipo de violencia o discriminación en las y los estudiantes de cuarto semestre de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón.

Acotando a lo expuesto anteriormente debemos remarcar la preocupación social por la violencia a través del uso de las redes sociales ya que se ha incrementado en los últimos años. La sociedad ha tomado conciencia de la gravedad que tiene la violencia entre iguales a través del uso de las tecnologías de la información y comunicación, es decir, el uso de las redes sociales o el correo electrónico es una de las vías para ejercer violencia, se ha constatado que el cyberbullying (ciberacoso) tiene consecuencias muy negativas para todos los implicados. Aunque las secuelas más graves se evidencian en las víctimas (ansiedad, depresión, estrés postraumático, ideación suicida, suicidio, trastornos en el sueño, en la alimentación, disminución del rendimiento académico...), también ser ciberagresor está asociado con bajo rendimiento académico, con consumo de alcohol y drogas, con el desarrollo de una personalidad sin empatía, cruel e insensible frente al dolor ajeno, con muchas conductas antisociales, con dificultades para cumplir las normas, para controlar la ira y la impulsividad, todo ello generador de numerosos problemas de adaptación personal, social y laboral a lo largo de su vida (Garaigordobil, 2018). En este sentido la revisión sistemática de Garaigordobil et al. (2018) han identificado que la prevalencia de cibervíctimas en adolescentes en Latinoamérica oscila entre 3,5% a 58%, además el estudio de Flores (2009) identificó que las víctimas de cyberbullying en Bolivia sobre pasa el 50%.

Asimismo, el uso recurrente de las tecnologías de la información y la comunicación en la sociedad boliviana genera en las personas diferentes sensaciones, por un lado, facilita la comunicación a distancia, con la independencia, el estatus social, la seguridad, el control y el entretenimiento. Por otro lado, el exceso del uso de Smartphone ha suscitado temor por su posible carácter adictivo (Simó et al., 2017). Así mismo el uso de las tecnologías de la información y comunicación está ligado diferentes tipos de violencia, entre ellas el informe de Save the Children (2021), Sexting sin consentimiento, sextorsión, violencia online en la pareja o expareja, ciberacoso o cyberbullying, happy slapping, online grooming o ciberembraucamiento, exposición involuntaria a material sexual y/o violento, incitación a conductas dañinas, sharenting, la sobreexposición de menores en internet. La presente investigación reviste importancia porque existen pocos registros acerca de la violencia en redes sociales. Es por eso queremos visibilizar la violencia online que se produce a través del uso cotidiano de las tecnologías de la información y la comunicación.

2. Procedimientos metodológicos y sustentación teórica

El trabajo sigue los lineamientos de una investigación cuantitativa al tratar de encontrar elementos objetivos de la realidad estudiada, como el impacto de las redes sociales en la violencia plasmados en la realidad de los estudiantes de 4to semestre pertenecientes a la carrera de Ciencias de la Educación de la UMSS. Se basa en un estudio de caso ya afronta “la realidad mediante un análisis detallado de sus elementos y la interacción que se produce entre ellos y su contexto” (Latorre et al., 1992, p. 207). A través del estudio de caso identificamos procesos ante el acceso de las redes sociales, interacciones virtuales y acciones precisas ante la violencia, rescatando el impacto de estas. El estudio fue de tipo exploratorio descriptivo de corte transversal por lo que se colectan datos en un momento específico (semestre 4to/1-2021) para conocer en la comunidad estudiantil el impacto de las de las redes sociales en la violencia con el fin de estimar y describir la magnitud temática con sus diferentes características.

La población estuvo constituida por 21 estudiantes pertenecientes a cuarto semestre de la materia de Cosmovisiones, filosofías y educación de la gestión 1/2021 en la UMSS. Conformados por un 9,5% varones (2) y un 90,5 % mujeres (19) los cuales oscilan una edad de 20 a 29 años.

Para las técnicas e instrumentos se utilizaron la observación directa (captación de la realidad sistemática) de los sujetos en el grupo de WhatsApp, actividades académicas y de interacción virtual; una encuesta ad hoc (conjunto de preguntas predeterminadas para un fin determinado) para determinar sus actitudes según las relaciones en la redes sociales con 14 preguntas; entrevistas semiestructuras enfocados a encontrar los significados personales acerca de la violencia en la redes sociales y la revisión de documental (indignación de varias fuentes para conocer situaciones académicas ante la temática) para ver los diferentes puntos de vista teóricos enlazados a la realidad estudiada (discusión de diferentes autores contrastando con los datos). Entonces estas son las técnicas que nos permitieron recoger la información. Para el análisis de datos se utilizó el programa estadístico de Excel para interpretar los datos se realizó una reducción de estos encontrando ideas claves y centrales que respondan a la realidad estudiada.

3. Marco teórico

En la sustentación teórica tocamos como punto de inicio el concepto *cyberbullying* como comportamientos ofensivos que se emiten de manera recurrente y se da en personas con edades similares o con perfiles falsos. El abuso de las redes sociales suele tener consecuencias nocivas para la salud mental, el riesgo a la adicción a las tecnologías de la

información y comunicación, por otro lado, el acceso a contenidos inapropiados. Cabe mencionar aclarar que en este punto el concepto de ciberacoso y cyberbullying por un lado, Echeburúa (2012) menciona ciberacoso entre iguales.

El ciberacoso, que se da especialmente entre los 12 y los 15 años, se refiere al maltrato psicológico continuado entre menores usando las redes sociales o los diversos canales de comunicación *on-line* y que tiene las repercusiones en la etapa de la juventud. El ciberacoso adquiere diversas formas, como los insultos, las burlas y el desprestigio, la difusión de imágenes comprometedoras o de falsos rumores sobre el acosado, la suplantación de la identidad de la víctima, la manipulación de fotografías o la creación de perfiles falsos con los datos de la víctima. La inmediatez y el alcance de Internet hacen que las descalificaciones sean sencillas de realizar (apoyadas en un supuesto anonimato y en la falta de percepción del daño causado al no ver a la víctima) y, al mismo tiempo, que tengan unos efectos potenciales devastadores: problemas de adaptación escolar y social, pérdida de autoestima, bajo rendimiento académico, síntomas ansioso-depresivos y sentimiento profundo de desprotección. Todos estos síntomas se amplifican con el sentimiento de vergüenza que es tan característico de esta etapa del ciclo vital.

En las redes sociales existe el riesgo de crear una identidad ficticia, potenciada por un factor de autoengaño o fantasía, o de adoptar conductas exhibicionistas respecto a la esfera privada. Sin embargo, la estructura de las redes sociales facilita la confusión entre lo íntimo (lo que pertenece a uno mismo, como el ámbito de la fantasía o de los pensamientos), lo privado (lo que se comparte sólo con personas de nuestro entorno de máxima confianza) y lo público (lo que está al alcance de un sector social más amplio). La confusión entre estos tres planos puede favorecer el mal uso de información privada por parte de personas desconocidas y distorsionar los niveles de comunicación del sujeto, así como involucrarse en una especie de comunidad dentro de la red.

En los últimos años, como enfatiza Garaigordobil en su libro *bullying y cyberbullying estrategias de evaluación, prevención e intervención* (2018), ha surgido una nueva forma de bullying denominada *cyberbullying*

El *cyberbullying* consiste en utilizar las TIC, Internet (correo electrónico, mensajería instantánea o “chat”, páginas web o blogs, videojuegos online...), y el teléfono móvil principalmente, para ejercer el acoso psicológico entre iguales. Las vías utilizadas para ejercer el CB son variadas: mensajes de texto (SMS), acoso telefónico (llamadas anónimas al móvil...), grabaciones de agresiones físicas o vejaciones que son difundidas vía móvil o Internet, acoso a través de fotografías y vídeo que se difunden a través de los móviles o se suben a YouTube, correos electrónicos, mensajería instantánea, en sesiones

de chat, en las redes sociales (facebook, tuenti, twiter...), páginas web (blogs, fotologs...). (Garaigordobil, 2018, p. 238)

Entonces las formas que el *cyberbullying* que se adoptan son muy variadas por ello las conductas de los ciberagresores son numerosas, entre ellas se identifican las siguientes (Aftab, 2010; Flores 2008; Garaigordobil, 2015; Kowalski et al., 2010; Tokunaga, 2010):

- Enviar a través del móvil o del correo electrónico mensajes ofensivos, insultantes, desvalorizantes, y/o amenazantes, intimidatorios (eres feo, gordo, todos te odian, deberías morir, ten cuidado de que te vamos a machacar...).
- Realizar llamadas de teléfono anónimas para atemorizar a la víctima, y también llamadas telefónicas para desvalorizar, insultar y/o para amenazar, intimidar...
- Manipular fotografías de la víctima para ridiculizar o crear una imagen negativa y/o falsa de esa persona que después distribuyen por móvil, o suben a una web.
- Excluir no dejan participar, aíslan a la víctima de las redes sociales: facebook, tuenti, Twitter, whatsApp, Instagram...
- Robar la contraseña de su correo electrónico y suplantan la identidad de la víctima (por ejemplo, enviando mensajes agresivos a sus contactos para que se enfaden con la víctima), cambian la contraseña para que la víctima no pueda leer los mensajes que le llegan a su correo violando de este modo su intimidad.
- Suplantar la identidad de la víctima, dejando comentarios ofensivos en webs, blogs, foros... o participar agresivamente en chats de manera que las negativas reacciones vayan posteriormente dirigidas a quien ha sufrido la usurpación de personalidad.
- Provocar a la víctima en servicios web que cuentan con un responsable de vigilar/moderar lo que allí pasa (chats, juegos online, comunidades virtuales...) para conseguir una reacción violenta de la víctima que luego denuncian con la finalidad de que el responsable impida acceder a la víctima a ese servicio.
- Crear una web a nombre de la víctima, donde confiesa experiencias personales, hace demandas explícitas de contactos sexuales gratuitos indicando por ejemplo el móvil de la víctima para facilitar el contacto...

- Dar de alta la dirección de correo electrónico de la víctima en determinadas webs para que luego sea víctima de spam...
- Difundir mentiras de esa persona para perjudicarla (falsos rumores, difamaciones...). Hacen circular rumores sobre la víctima que indican un comportamiento negativo, con la finalidad de que los demás rechacen a la víctima o tomen represalias contra ella.
- Difundir información personal, confidencial, secreta... de la víctima, por ejemplo, sobre su orientación o identidad de género.
- Denigrar o hablan mal de la víctima en una web, en el blog personal...
- Hacer encuestas y ranking en Internet para denigrar a la víctima. Dan de alta, con foto incluida, a la víctima en una web donde se trata de votar a la persona más fea, menos inteligente, más gorda..., y cargarle de “puntos” para que aparezca en los primeros lugares. Las opiniones llegan al correo electrónico de la víctima.
- Dar una paliza a la víctima o la colocan en una situación humillante, lo graban con el móvil y difunden el video vía móvil o lo suben a YouTube (happy slapping)...

Estas conductas hacen realidad el cyberbullying en las personas en especial en adolescentes y jóvenes que se proyectan desde sus perfiles de las redes sociales al mundo digital y esto a su vez genera una interacción digital de comportamiento mediado por las tecnologías de información y comunicación.

Según el informe de violencia viral, se diferencia al menos 9 tipos de violencia online por la ONG Save the children (2019), los cuales son:

a. Sexting sin consentimiento

El término sexting es el resultado de la contracción de sex (sexo) y *texting* (envío de mensajes), y se utiliza para denominar el intercambio de mensajes o material online con contenido sexual. En España, casi un 20 % de los jóvenes entre 18 y 20 años ha participado alguna vez en el *sexting* y la media de edad en la que se hace por primera vez está entre los 14 y 16 años. Se estima que 50.000 jóvenes sufrieron *sexting* sin consentimiento durante su infancia

b. Sextorsión

El término sextorsión se refiere a la contracción de las palabras sexo y extorsión. Como su nombre indica, ocurre cuando una persona chantajea a un niño, niña o adolescente con la amenaza de publicar contenido audiovisual o información personal de carácter sexual que le involucra.

c. Violencia online en la pareja o expareja

Esta violencia se define como el conjunto de comportamientos repetidos que pretenden controlar, menoscabar o causar daño a la pareja o expareja. Es muy probable que quien sufra o provoque violencia en el mundo físico lo haga también en el virtual. Se suele llevar a cabo mediante mensajes, control de las redes sociales, apropiación de las contraseñas, difusión de secretos o información comprometida, amenazas e insultos.

d. Ciberacoso o *cyberbullying*

El ciberacoso o *cyberbullying* es una forma de acoso entre menores de edad, que consiste en comportamientos repetitivos de hostigamiento, intimidación y exclusión social hacia una víctima a través de mensajes, imágenes o vídeos, que pretenden dañar, insultar, humillar o difamar. Casi el 40 % de los jóvenes sufrieron ciberacoso en su infancia. A diferencia del acoso, no hay contacto directo cara a cara y se prolonga más en el tiempo a causa de la viralización del contenido mediante su difusión, perdiendo de control sobre el mismo. El ciberacoso es una extensión del acoso tradicional.

e. *Happy slapping*

El *happy slapping* (bofetada feliz, en español) es un término que nace en Reino Unido y que se ha ido extendiendo alrededor del mundo durante los últimos años. Este término, aparentemente inocente, define la violencia que consiste en la grabación de una agresión, física, verbal o sexual hacia una persona, que se difunde posteriormente mediante las tecnologías de comunicación. La agresión puede ser publicada en una página web, una red social, una conversación a través del teléfono móvil (Whatsapp, Messenger, etc.). En el 61 % de los casos, los agresores son amigos o compañeros. Lo que se percibe como un juego por parte del agresor es una grave forma de violencia física y posteriormente online.

f. Online grooming o ciberembraucamiento

El *online grooming* (acoso y abuso sexual online) es un delito por el cual una persona adulta contacta con un niño, niña o adolescente a través de internet, ganándose

poco a poco su confianza con el propósito de involucrarle en una actividad sexual. Suele sufrirse por primera vez a los 15 años. Esta puede ir desde hablar de sexo y obtener material del mismo tipo, hasta mantener un encuentro sexual.

g. Exposición involuntaria a material sexual y/o violento

Hoy en día muchísimos niñas, niños y adolescentes tienen acceso ilimitado a la red. Al usar internet, realizar búsquedas o descargar archivos en principio completamente inocentes, se encuentran con material de escenas sexuales o violentas. Nos consta que en nuestro país uno de cada dos menores de edad recibe este contenido de forma totalmente involuntaria.

h. Incitación a conductas dañinas

Niñas, niños y adolescentes pueden verse realmente afectados por ciertos contenidos que descubren a través de internet, y esta exposición puede afectar a su salud e integridad física. Existen plataformas que promocionan comportamientos como la autolesión o los trastornos alimenticios, por ejemplo, dando consejos sobre cómo llevarlos a cabo.

i. *Sharenting*, la sobreexposición de menores en internet

Por último, pese a que no es un tipo de violencia, es una práctica de alto riesgo. El *sharenting* que proviene de la fusión de *share* (compartir) y *parenting* (crianza), es la práctica cada vez más habitual de madres y padres, en la que exponen pública y constantemente la vida de sus hijas e hijos en la red. En principio, puede parecer una costumbre inofensiva, pero debemos ser conscientes de las consecuencias que puede tener para las vidas de las niñas y los niños.

Estos tipos de violencias ayudaran a identificar la tipología de violencia del cual el estudiante universitario está expuesto, combinados con los diferentes autores que escriben sobre el ciberacoso.

4. Resultados

Con base a los resultados obtenidos de la población del estudio de caso, se dará la interpretación de los resultados a través de las técnicas de investigación utilizadas que son la encuesta ad hoc, la observación directa, se procederá al análisis y entrelazado con el análisis documental se logrará concluir en una idea.

A partir de los resultados encontrados, en la tabla 1 se presenta las frecuencias y los porcentajes respecto al uso de las redes sociales. Aspectos esenciales para poder determinar la frecuencia de utilización de las diferentes tecnologías que permiten conectarse al estudiante al internet.

Tabla 1

Frecuencia respecto al uso de las redes sociales

	A diario	Semanal	Mensual
	$f(\%)$	$f(\%)$	$f(\%)$
Redes sociales (WhatsApp, Facebook, Instagram...	17(80)	4(20)	
Correo electrónico	7(33)	13(61)	7(6)
Navegadores (Chrome, mozilla, opera...	16(76)	5(24)	

f = frecuencia, (%) porcentaje

Nota. Datos tomados de encuesta de formas de violencia en las redes sociales (2021).

Identificamos que las redes sociales se utilizan con frecuencia son whatsapp, Facebook e Instagram, con un porcentaje de 80%, en cambio, el uso del correo electrónico se prioriza durante la semana con un 61%, y finalmente el uso de buscadores en internet nos indican que se hace uso de manera recurrente con un 76%, en tanto los resultados obtenidos nos dan un pantallazo de las plataformas que son utilizadas en las redes sociales en su uso diario y en sus diferentes facetas.

Según la observación directa también se mostró que son las redes sociales como Facebook, WhatsApp y Instagram las más utilizadas por estudiantes, de los cuales también su accionar es automáticas al conectarse a internet y por ello susceptibles a algún tipo de violencia. Al respecto, la entrevista 0015 expresa su experiencia “hace 5 años atrás sufrí de acoso cibernético, pusieron mi foto y comenzaron muchos insultos, después recientemente en el 2019 pasé por una extorsión me amenazaron e incluso subieron imágenes mías a Facebook y lo difundieron hasta se lo mandaron a mi familia al chat privado” (comunicación personal, 26 de abril, 2021), dato curioso ya que cada usuario de las redes sociales puede caer ante este tipo de violencia.

Este tipo de violencia podría catalogarse como sextorsión y ciberacoso, este último puede entenderse más con la entrevista 0019 que expresa “la verdad si una vez nos atacamos en una foto mía de un viaje que hicimos con mi amiga, y nos insultamos una y otra vez, pero al final borramos todo y nos amistamos” (comunicación personal, 26 de abril, 2021), con un final simpático este ciberacoso nos muestra la violencia latente en los estudiantes vinculado al uso frecuente de las redes sociales.

A continuación, a partir de los resultados encontrados, en la tabla 2 que se presenta los porcentajes respecto a las dinámicas de uso de las redes sociales. Datos importantes para poder establecer las dinámicas dentro de un grupo (WhatsApp o Facebook) como ser peticiones de amistad, reglas del grupo y los tipos de violencias comunes que el estudiante vive al ser parte del grupo.

Tabla 2

Porcentaje de preguntas dicotómicas

	Si %	No %
¿Has ignorado y/o eliminado alguna petición de amistad?	100	0
Conoces las reglas de los grupos de WhatsApp o Facebook	76	24
Alguna vez te insultaron con palabras o memes (imágenes o emoticones)	57	43
Me podrías contar si alguna vez te mandaron un meme (imagen con doble significado) que lastimó otras personas (incluyéndote a ti)	28	72

(%) = porcentaje

Nota. Datos tomados de encuesta de formas de violencia en las redes sociales (2021).

Los resultados nos muestran que existe desconfianza ante una persona desconocida o ante la petición de una solicitud de amistad en el Facebook con 76% que indican que han eliminado o simplemente ignorado, como nos comparte la entrevista 0015 “porque no las conozco y en muchas ocasiones son perfiles falsos” (comunicación personal, 26 de abril, 2021). Estos perfiles falsos son la punta de lanza de la violencia catalogada como *grooming* o ciberembaucamiento, los cuales captan a sus víctimas a partir de perfiles falsos, esta exposición también trae consigo mismo la exposición involuntaria a material sexual y/o violento que va compartiendo el perfil falso.

Por otro lado, la encuesta nos emite los resultados de si en alguna ocasión las o los sujetos, recibieron insultos o memes (imágenes o emoticones ofensivos), lo que nos llama

la atención ya que las respuestas son de más de 50% recibieron insultos a través de las redes sociales. Según la entrevista 007 “es una fea experiencia, en esa experiencia yo estaba incluida, me atacaron por el hecho de publicar un contenido que al parecer ofendió a ciertos compañeros” (comunicación personal, 26 de abril, 2021). Esta publicación en doble sentido también cuenta como una violencia de ciberacoso. Otro ejemplo según la entrevista 0020 “No fue tanto una pelea, pero si mediante emoticones y stickers. Todo comenzó con un meme que de alguna manera era inapropiado, ya que se ofendió un integrante del grupo porque venía pertenecía al campo” (comunicación personal, 26 de abril, 2021), este último ejemplo muestra que una imagen puede generar la violencia del ciberacoso y es confirmado con un 57% en la encuesta.

Por un lado, el conocer las reglas de los grupos de WhatsApp y Facebook es un primer filtro para no permitir cualquier tipo de violencia dentro del grupo. Un 24% de los estudiantes no conocen las reglas de sus propios grupos de los cuales son parte, entonces una publicación que vaya contra las reglas puede ser sujeta a una expulsión del mismo grupo (caso estreno). Según la entrevista 0016 “en WhatsApp generalmente las reglas son de no enviar links de páginas o cadenas ya que te llenan de virus y que lo de difunda una noticia falsa en Facebook te condiciona que solo pongas cosas que lo que tiene que ver con el grupo y si es de otra incunvencia tienes que pedir permiso del administrador o si no eres bloqueado y denunciado” (comunicación personal, 26 de abril, 2021). Entonces el conocer las reglas de un grupo evita como primera acción caer ante algún tipo de violencia.

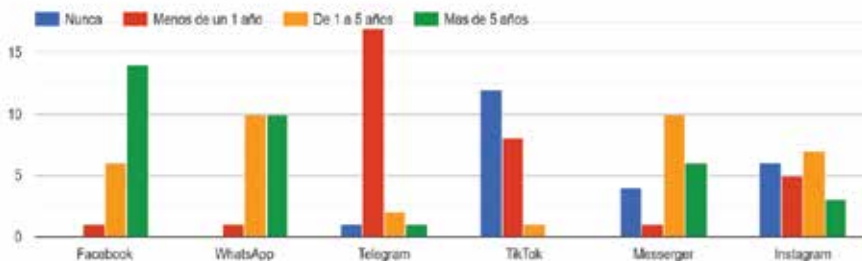
Según la observación directa se pudo notar que juega un rol principal las cadenas (mensajes enviados) mediante una publicación o un compartir en las redes sociales, ya que en muchas veces ocasiona en el sujeto malestar por el mensaje, de burla, de acoso y de robo de datos personales, por ello una de las primeras reglas del grupo es según la entrevista 003 “No compartir contenido que agrada a otros, ser respetuosos” (comunicación personal, 26 de abril, 2021). Esta acción de no continuar con la cadena (el no compartir) rompe la propagación de la violencia de; Sexting, Sextorsión, Ciberacoso, Happy slapping, Grooming y Sharenting.

Estas acciones violentas ante las redes sociales inician al momento de darle un clip a una solicitud de amistad (desconocida) y al compartir algún contenido (imagen y/o video) porque en la mayoría de las ocasiones tienen dobles mensajes al comunicarse y/o entenderse con ciertos usuarios ya que sea simplemente para molestar o robar datos familiares, de trabajo, etc.

La siguiente figura 1 nos presenta la frecuencia del tipo de plataforma usada en las redes sociales según los estudiantes. Datos relevantes para encontrar el tiempo de uso y la frecuencia según el tipo de red social.

Figura 1

Frecuencia de uso según al tipo de red social



Nota. La figura muestra las frecuencias de uso según al tipo de red social de los estudiantes en la materia de cosmovisiones filosofías y educación del I/2021.

El Facebook nace el 2003 y hasta la fecha tiene 18 años de usabilidad a nivel mundial, en Bolivia existe actualmente un aproximado de 7.700.000 usuarios registrados. Según la observación directa realizada los estudiantes entraron al mundo de las redes sociales por medio de Facebook, ya que esta plataforma tiene como objetivo dar un soporte para producir y compartir contenidos a nivel mundial de forma gratuita. En la actualidad el Facebook es dueña de WhatsApp (nace el 2009) con 7.50 millones de usuarios en Bolivia e Instagram (nace 2010) con 1 millón de usuarios en Bolivia.

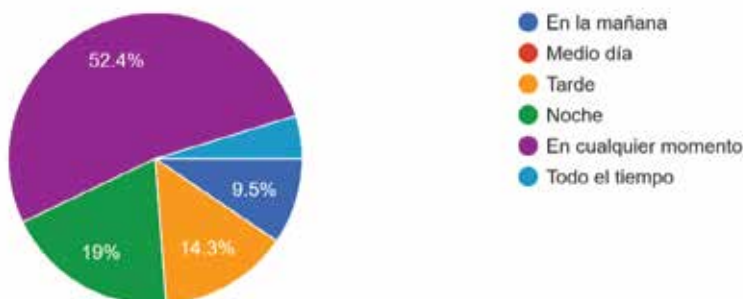
Según los resultados nos muestran que gran parte de las y los estudiantes hacen un uso frecuente de Facebook con más de 5 años de antigüedad, según la cuenta creada por el estudiante (usuario) seguidas del WhatsApp, Messenger e Instagram con una antigüedad de 1 a 5 años, esto quiere decir que fueron víctimas de algún tipo de violencia en algún momento en la red social (según a la afinidad de grupo o comunidad que pertenece en las redes sociales), en este sentido tenemos lo más común que son las estafas vía mensaje, un ejemplo de la entrevista 002 es “¡FELICIDADES! Gracias al Nuevo Satelite, Tupac Katary has ganado, 70.000 Bs, + una VAGONETA TOYOTA PRADO 0/KM. Comunícate ya! Al 69783489 Lic. Never Castillo” (comunicación personal, 26 de abril, 2021), también se pudo apreciar que en estos casos existe una previa experiencia como la comparte en la entrevista 009 “Si me llegaban mensajes o llamadas que me decían que había ganado dinero o que mi hijo había salido del hospital y que tenía que

pagar, pero yo era menor de edad y ni cuenta tenía en el banco así que simplemente los borraba y no les hacía caso” (comunicación personal, 26 de abril, 2021). Este tipo de violencia de ciberembaucamiento es más utilizada en los usuarios que recién activan sus cuentas en Facebook, WhatsApp, Messenger, Telegram e Instagram que usualmente pasa a los usuarios menos de un año de usabilidad de la red social y luego viene el ciberacoso de manera directa o indirecta, por el simple hecho de dar un like (me gusta) o de compartir (imagen, video y texto) en todo el transcurso de uso de la aplicación en algún grupo específico, en el estado de WhatsApp y en el muro personal de Facebook.

Por lo tanto, en la siguiente figura 2 se presenta el tiempo de conectividad que tiene el estudiante ante una red social. Datos relevantes para encontrar el momento ante un posible tipo de violencia que se presenta en las redes sociales.

Figura 2

Tiempo en el que se conecta a una red social



Nota. La figura muestra tiempo de conexión en la red social de los estudiantes en la materia de cosmovisiones filosofías y educación del I/2021.

Los resultados obtenidos nos muestran que más de un 50% de las y los estudiantes se encuentran conectados a una red social en cualquier momento y un 19% durante la noche. Según los datos de las entrevistas nos muestran que más de la mitad de los sujetos cuentan con conexión a internet por datos o conexión inalámbrica, medio por el cual están conectados en cualquier momento, también ellos categorizan quienes utilizan la conexión, como primer lugar están los sujetos investigados, seguidos de los hermanos y para concluir con la madre y padre. Quiere decir que cualquier tipo de violencia es posible que pase en cualquier momento y a cualquier miembro de la familia que esté conectado a una red social.

Según el tiempo de conexión los sujetos van dándose cuenta que cada grupo dentro de las redes sociales renegarán sus propias reglas y dinámicas para ir contra cualquier tipo de violencia, estas estrategias podrían ser: Se prohíbe dar comentarios ajenos, se prohíbe colocar fotos desagradables, queda prohibido el uso de persona ajenas al perfil mostrado, no insultar, poner sugerencias, no compartir contenido que agrada a otros, ser respetuosos, no violencia homofobia, no compartir videos indebidos, no faltar al respeto, no se permite ningún tipo de violencia, no spam, no ser tóxicos, estos son algunos ejemplos que se puede rescatar de las entrevistas, en casos muy excepcionales las reglas estipulan la expulsión del grupo.

Ahora, si el ciberacoso se da más frecuentemente (según los estudiantes investigados) en spot políticos, en grupos secretos (de acuerdo con la afinidad del sujeto), en fanáticos al futbol, en juegos online, en post de Facebook. Abriéndose el paso por medio de emoticones y stickers luego pasando a ser memes y luego a fotografías del usuario. Entonces quiere decir que el ciberacoso aparece dejando en claro que no siempre el insulto es textual sino puede ser grafico también a partir del grupo en el cual se es miembro.

5. Discusión

Los resultados obtenidos en este estudio, nos dan a conocer un 57% ha sufrido algún tipo de agresión u ofensa a través del uso de las redes sociales. Los estudios que analizan la violencia a través de uso de las redes sociales, enfatizan en Latinoamérica un porcentaje de cibervíctimas o aquellas personas que sufren algún tipo de agresión a través del uso de las redes sociales oscila entre un 5% a 55% (Amemiya et al., 2013; Lanzillotti y Korman, 2014; Pieschl et a; Redondo et al., 2017). Por todo ello el trabajo de Garaigordobil et al. (2018), solo pueden aportar una horquilla de porcentajes de cibervictimización. Los estudios llevados a cabo en Bolivia en cyberbullying encuentran porcentajes de cibervíctimas entre 11% (Flores 2009) y 16% (Egúez y Schulmeyer, 2014). No obstante, en general se puede afirmar que las tecnologías de la información y comunicación han revolucionado en la vida social, y están determinando un nuevo estilo de interacción humana, en esta dirección las agresiones entre iguales a través del uso de las TIC se llevan cada vez con más frecuencia y en cualquier momento. Además, en estos últimos años se ha evidenciado que el cyberbullying no disminuye después de la adolescencia, es decir, que el cyberbullying no solo se manifiesta en la etapa escolar, sino en la educación secundaria, en el bachillerato y Formación Profesional (Garaigordobil et al. 2019). No obstante, los resultados ponen de relieve que el problema es digno de consideración, lo que permite enfatizar la necesidad de evaluación, prevención e intervención. Los resultados de la prevalencia del cyberbullying tienen implicaciones

prácticas y permiten sugerir la necesidad de implementar medidas de tipo educativo, así como de ampliar la concienciación social sobre este fenómeno para que todos los sectores tomen un papel activo en el tema del cyberbullying.

Por otro lado, respecto al estudio de caso, identificamos los siguientes resultados en agresiones ocasionales a los estudiantes, recibieron insultos o memes (imágenes o emoticones ofensivos). Según la entrevista 007 “es una fea experiencia, en esa experiencia yo estaba incluida, me atacaron por el hecho de publicar un contenido que al parecer ofendió a ciertos compañeros” (comunicación personal, 26 de abril, 2021). Otro ejemplo según la entrevista 0020 “No fue tanto una pelea, pero si mediante emoticones y stickers. Todo comenzó con un meme que de alguna manera era inapropiado, ya que se ofendió un integrante del grupo porque venía pertenecía al campo” (comunicación personal, 26 de abril, 2021)

La entrevista llevada a cabo a los estudiantes manifiesta la necesidad de trabajar la problemática, los discursos se corroboran con el informe de Save the Children (2021) quienes consideran cyberbullying que es una forma de acoso entre menores de edad, que consiste en comportamientos repetitivos de hostigamiento, intimidación y exclusión social hacia una víctima a través de mensajes, imágenes o vídeos, que pretenden dañar, insultar, humillar o difamar. Estas medidas deberían implicar a las familias, escuelas, estudiantes y a otras entidades sociales. Estas propuestas de intervención deben realizarse en tres niveles: prevención, intervención primaria (cuando se trata de situaciones de cyberbullying puntuales) e intervención secundaria (cuando se trata de situaciones consolidadas). En todos los centros escolares debe haber un protocolo de actuación para los casos de acoso escolar, así como un plan de prevención de la violencia a través del uso de las redes sociales y promoción de la convivencia universitaria. Todos los estudiantes deben participar en programas de intervención preventiva con el objeto de que la prevalencia del cyberbullying en todas sus modalidades sea la menor posible.

En líneas generales, los programas de intervención psicológica en contextos educativos, que tienen como finalidad prevenir y reducir el cyberbullying, deben promover una mejora del clima social del aula virtual y potenciar el desarrollo de la conducta prosocial, las habilidades sociales, la comunicación, la resolución pacífica de los conflictos, la capacidad de empatía, el control de la ira, el respeto de las diferencias (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2018). Esta perspectiva preventiva ha sido también enfatizada por otros investigadores. Por ejemplo, (Gómez, 2014) considera que la Psicología debe contemplar estrategias efectivas de promoción de conductas sociales y de prevención de conductas violentas, fomentando el incremento de la capacidad de definición y comprensión de un problema, las consecuencias de la conducta violenta y el conocimiento de estrategias pacíficas y adecuadas para su resolución.

5. Propuesta de políticas públicas

Según lo escrito anteriormente que fue un estudio piloto bajo un estudio de caso se fundamenta las bases teóricas y de estudio para mostrar un conjunto de iniciativas con sus respectivas líneas de acción frente a los efectos de la violencia en las redes sociales. Entonces la propuesta girará bajo un entorno de educación superior, el cual se bosqueja bajo el inicio de dimensiones (conjunto de los factores vinculados a las interrelaciones) vinculados a lineamientos de acción (conjunto de trabajo a realizar), seguida de iniciativas (llevar a cabo una acción específica) con posibles responsables sugeridas se presentan a continuación.

DIMENSIÓN	LINEAMIENTOS DE ACCIÓN	INICIATIVAS	RESPONSABLES
Psicológica	Salud mental	Incrementar la autoestima. Incrementar el contacto prosocial a través de programas basados en la evidencia Esa no es una propuesta, es un enunciado ¿cómo se incrementará? Incrementar el desarrollo socioemocional ¿de qué forma? Respetar las normas establecidas en las diferentes redes sociales Test screening de acoso entre iguales (Garaigordobil, 2013)	Centros de estudiantes Departamento de psicología Brigadas de salud UMSS
Pedagógica	Formación y prevención	Ferías preventivas contra el ciberacoso. Eventos virtuales preventivos mostrando casos a nivel nacional sobre el ciberacoso y sus efectos en la juventud Concurso para generar una cartilla informática hecha por la misma juventud contra el ciberacoso. Evitar caer en la nomofobia (miedo a estar sin tu dispositivo) Utilizar las redes sociales con los mismos comportamientos positivos como en la vida real.	Consejos de carrera Docentes Estudiantes
Institucional	Trabajo transdisciplinario	Implementar normativas contra el ciberacoso. Protocolo de prevención e intervención (modo trabajo) Crear propuestas de investigación para el ciberacoso.	Decano. Instituto de investigación Director académico. Director de carrera. Coordinadores Personal administrativo.

La dimensión psicológica se trabajará el cómo actuar ante casos de ciberbullying identificados en los estudiantes universitarios, los mismos serán encaminados por las iniciativas a desarrollar con los estudiantes pudiendo sugerir a responsables directos ante su accionar. Hay que recordar que todas las iniciativas sugeridas deben ir a favor de la salud mental.

En la dimensión pedagógica se encuentra la línea de la “formación y prevención”, en el cual se base al modelo académico de la UMSS para intervenir en la temática, en tal sentido de debe incluir la diversificación curricular ante el tema de violencia caso específico el ciberbullying y metodologías de cómo prevenirlas (dentro de la formación del futuro profesional). En tal sentido el personal administrativo y docente deberá estar formado en temas de prevención ante cualquier tipo de violencia tomando en cuenta un protocolo de acción.

La dimensión institucional es donde se encuentra la línea estratégica del “Trabajo transdisciplinario” el cual se entiende por él que es un trabajo en cooperación y coordinación con todos los implicados. El mismo lo realiza toda de organización (miembros de la comunidad universitaria) para el buen actuar ante ciberbullying. Es importante promover y valorar el desarrollo de habilidades y capacidades individuales del personal, con el fin del desarrollo competente, permitiéndole realizar adaptaciones y transformaciones ante las exigencias de prevención de violencia caso ciberacoso.

Los protocolos usados partirán de un diagnóstico para luego pasar a un proceso de intervención (terapia grupal/ individual) para luego mostrar los hallazgos encontrados con la confidencialidad de los sujetos involucrados.

Para concluir sugerimos la implementación de estas iniciativas en contextos universitarios, dentro del cual sirva para prevenir y reducir conductas de acoso y/o ciberacoso, evaluando sus efectos a través de la investigación y mediante el aumento de sentimientos de bienestar y paz en las diferentes redes sociales.

5. Conclusiones

Nos cuesta entender qué lugar de importancia tiene la universidad en la vida de cada uno de los y las estudiantes inmersos en situaciones de violencia través de las redes sociales. Está claro, que es sólo la perpetuación de la violencia, sino que no acuden a ella en busca de soluciones para sus problemas de violencia en el hogar o en la calle, porque saben que, en la universidad, ya sea con el/la docente o con sus pares, la violencia se mantiene como única constante. A partir de esta investigación, es fundamental diseñar

estrategias que prevengan y afronten la problemática del ciberacoso; desde una perspectiva de respeto, integridad y colaboración en las aulas; que nos permita afirmar con contundencia el trabajo.

De manera específica se puede trabajar el ciberacoso, donde el trabajo de campo mostró datos de conectividad, acceso, interacción, dinámicas y de formas que usualmente se da la violencia desde las redes sociales, donde los sujetos estudiados nos encaminaron a ver ciberacoso como un problema latente en la juventud universitaria y camuflada en imágenes y no pues así en texto.

Finamente, en presente estudio artículo la teoría con el trabajo de campo para desarrollar una propuesta donde se plasma trabajar por dimensiones y líneas de acción enfocados a apoyar casos de ciberacoso en jóvenes, rescatando las ideas del estudio de caso (estudio piloto) y aplicado a un entorno universitario para el trabajo en conjunto de intervención y prevención.

Para terminar, es de vital importancia iniciar una investigación con una muestra representativa que posibilite investigar los diversos tipos de violencia a profundidad, es por eso que este estudio es el punto de partida para iniciar una investigación a mayor escala.

Referencias bibliográficas

Amemiya, I., Oliveros, M., Condorimay, Y., Oliveros, R., Barrientos, A., y Rivas, B. E. (2013). *Cyberbullying en colegios privados y estatales de primaria en dos distritos de lima metropolitana*. *Anales De La Facultad De Medicina*, 74(2), 91-69. doi:10.15381/anales.v74i2.2379

Aftab, P. (2010). *What is Cyberbullying?* <http://aftab.com/index.php?page=cyberbullying> Descargado el 14 de septiembre de 2010 desde www.stopcyberbullying.org.

Echeburúa, E., & Requesens, A. (2012). *Adicción a las redes sociales*. Ediciones Pirámide. Obtenido de [Adicción a las redes sociales y nuevas tecnologías en niños y adolescentes: guía para educadores \(ipbscordoba.es\)](http://www.ipbscordoba.es)

Egüez, G. D., y Schulmeyer, M. (2014). *Bullying en el departamento de Santa Cruz*. Gobierno Autónomo Departamental Santa Cruz 1-8. Recuperado de <https://issuu.com/upsasantacruzbolivia/docs/bullying01>

- Flores, J. (2008). *Cyberbullying. Guía rápida*. Descargado el 13 de septiembre de 2010
Recuperado de
<http://www.pantallasamigas.net/proteccion-infancia-consejos-articulos/ciberbullying-guia-rapida.shtm>
- Flores, K. (2009). *Por el derecho a una vida sin violencia*. La Paz-Bolivia: Soipa.
Recuperado de
<https://www.monografias.com/trabajos-pdf4/derecho-vida-escolar-sin-violencia/derecho-vida-escolar-sin-violencia.pdf>
- Garaigordobil, M., Mollo-Torrice, J. P., Machimbarrena, J. M., & Páez, D. (2020). *Cyberaggression in adolescents of Bolivia: Connection with psychopathological symptoms, adaptive and predictor variables*. *International journal of environmental research and public health*, 17(3), 1022.
- Garaigordobil, M., Fernández, A., Maganto, C., Kortabarria, L., Peris, M., & Páez, D. (2019). *Cyberbullying: new evidence of its evolution from ages 12 to 20*. En Inero Valbuena Ancho y Krizna Rei Palces (Eds.), *School Violence: Risk Factors, Prevention and Challenges* (pp. 49-72). New York: Nova Science Publisher.
- Garaigordobil, M. (2018). *Bullying y Cyberbullying: Estrategias de evaluación, prevención e intervención*. Barcelona: Editorial UOC. Oberta UOC Publishing.
- Garaigordobil, M., Mollo-Torrice, J. P., y Larrain, E. (2018). *Prevalencia de Bullying y Cyberbullying en Latinoamérica: una revisión*. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 11(3), 1-18.
- Garaigordobil, M., & Martínez-Valderrey, V. (2015). *Cyberprogram 2.0: Effects of the intervention on “face-to-face” bullying, cyberbullying, and empathy*. *Psicothema*, 27, 45-51. <http://dx.doi.org/10.7334/psicothema2014.78>
- Garaigordobil, M., & Martínez-Valderrey, V. (2018). *Technological resources to prevent cyberbullying during adolescence: the cyberprogram 2.0, program and the cooperative cybereduca 2.0 videogame*. *Frontiers in Psychology*, 9, 745. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00745>
- Gómez, C. A. (2014). *Factores asociados a la violencia: revisión y posibilidades de abordaje*. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 7(1), 115-124. Obtenido de <https://revistas.iberoamericana.edu.co/index.php/ripsicologia/article/view/486/451>

Kowalski, R., Limber, S., y Agatston, P. (2010). *Cyber Bullying: El acoso escolar en la era digital*. Bilbao: Desclée de Brower. (Original publicado en 2008: Kowalski, R., Limber, S., y Agatston, P. *Cyber bullying: Bullying in the digital age*. Malden, MA: Blackwell.). Recuperado de <https://www.edesclee.com/img/cms/pdfs/9788433023988.pdf>

Lanzillotti, A., y Korman, G. (2014). *Cyberbullying, características y repercusiones de una nueva modalidad de maltrato escolar*. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 60(1), 36-42. Recuperado de <https://www.aacademica.org/alejandra.lanzillotti/2.pdf>

Latorre, A., del Rincón, D., y Arnal, J. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor, S.A.

Redondo, J., Luzardo-Briceño, M., García-Lizarazo, K. L., y Inglés, C. J. (2017). *Impacto psicológico del cyberbullying en estudiantes universitarios: un estudio exploratorio*. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8(2), 458-478. <http://dx.doi.org/10.21501/22161201.2061>

Save the Children. (30 de julio de 2021). *Violencia viral, los 9 tipos de violencia online*. Obtenido de <https://www.savethechildren.es/>: <https://www.savethechildren.es/actualidad/violencia-viral-9-tipos-violencia-online> e Simó, S. C., Martínez, S. A., Ballestar, T. M. L., y Domínguez, R. A. (2017). *Instrumentos de evaluación del uso problemático del teléfono móvil/smartphone*. *Salud y Drogas*, 17(1), 5-14.

Tokunaga, R. S. (2010). *Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization*. *Computers in Human Behavior*, 26, 277-287. doi: 10.1016/j.chb.2009.11.014

**Violencia es las relaciones
lingüísticas**

Interseccionalidad de las Representaciones Sociales y Comunidades de Habla: Estrategias de reproducción y resistencias al racismo

Marbin Mosquera Coca ¹⁶

Resumen

El artículo aborda el tema del racismo, sus formas de reproducción y resistencias a partir de la teoría de comunidades de habla y las representaciones sociales. Este acercamiento nos parece importante ya que no solo se trabaja las representaciones sociales en abstracto, sino se la articula al estudio de las lenguas y variedades como un elemento central de identificación y valoración identitaria grupal. En este sentido, la población de estudio fueron docentes de la Facultad de Humanidades a quienes se les aplicó entrevistas a profundidad con el objetivo de indagar en sus representaciones sociales, los procesos de reproducción y resistencias al racismo que se visibilizan en el uso de las lenguas y variedades así como en la pertenencia identitaria grupal. Los resultados exhiben un proceso de reproducción del racismo construido bajo un repertorio lingüístico que califica, físicamente, culturalmente, y lingüísticamente a los grupos débiles y fuertes, y se sostiene en el tiempo a través de un lenguaje expresado en chistes, insultos, burlas dentro de las actividades de la vida cotidiana. Asimismo, los mecanismos de resistencia al racismo tienden a ser procesos de blanqueamiento lingüístico con el aprendizaje de una variedad castellana que goza de prestigio social aceptada en la academia y que permite a los sujetos mimetizarse, así como evadir los actos de racismo.

Palabras clave: Comunidades de habla, representaciones sociales, racismo, repertorio lingüístico, reproducción y resistencias.

1. Introducción

Las convulsiones políticas y sociales de octubre de 2019, durante las elecciones presidenciales, provocó la interrupción del mandato presidencial de Evo Morales Ayma provocado por un golpe de estado, para algunos, y por una renuncia voluntaria y pública,

¹⁶ **Magíster Marbin Mosquera Coca.** Universidad Mayor de San Simón. Docente de la Carrera de Lingüista Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, Investigador en el Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades, Cochabamba-Bolivia.

Correo electrónico: marbin.m@umss.edu; marbinm@hotmail.com

para otros. Entre las causas de este conflicto, el mismo ex – presidente, Evo Morales, las atribuiría a su condición de indígena o como él mismo afirmaba, en diferentes discursos, por ser "indio".

Este incidente propició el ascenso de la señora Janine Añez a la silla presidencial del Estado Plurinacional de Bolivia, el 12 de noviembre del 2019. Suceso a partir del cual, diversos discursos y pronunciamientos sociales discriminatorios, racistas y diferenciadores se han acentuado mucho más, como se lo afirma en una publicación del periódico *Página Siete* (2020):

El “insulto” a Copa (Imilla) es una muestra de que hay mentalidades que no han cambiado aún y que, tras la caída de Morales (“ese indio” como ofensa), se han acentuado o que han perdido el miedo a manifestarse. El racismo se ha descarado y busca la “normalidad” perdida”. (Paginasiete.bo, 2020, párr. 10)

Este escenario movilizó la emergencia de representaciones sociales en relación a los diferentes grupos sociales en conflicto, según Jodelet (1986) se constituyen en un conocimiento de sentido común elaborada socialmente y compartida con fines prácticos, asimismo, Abric (2001) añade que la representación social no es el reflejo de la realidad en sí misma, sino, que depende de otros elementos (factores contingentes) como el contexto inmediato, lugar del individuo, contexto social, histórico, etc. son estos elementos los que pueden promover la continuidad o la modificación de las representaciones sociales. Así, los acontecimientos atravesados han trastocado a las diferentes instituciones educativas como es el caso de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS), particularmente la Facultad de Humanidades.

El estudio de Sánchez (2021), desarrollado en la UMSS, exhibe un alto porcentaje de discriminación por el color de piel y la procedencia étnica al interior de las actividades universitarias cotidianas. A esto, se suma la situación de uso de lenguas detectado por Navarro (2019) en los procesos de identificación dentro del contexto académico, donde concluye que el uso de la lengua indígena es motivo de discriminación, pero además su incidencia en los procesos comunicativos como un marcador de diferencia social. No cabe duda la relación intrínseca generada entre el uso de la lengua y la emergencia de representaciones sociales que visibilizan la pertenencia social e identitaria de los estudiantes universitarios.

Existen otros estudios sobre el tema del racismo en el campo de la educación. Por citar, el estudio de Aguilar (2014) que explora las creencias sobre la raza, en profesionales de educación en Baja California. Los resultados del autor expresan la importancia del color de piel para definir las razas humanas.

Otro estudio es la investigación de Gutiérrez (2016), realizado en Chiapas (México), sobre las prácticas y discursos racistas en el contexto educativo en la Facultad de Ciencias Sociales de San Cristóbal. El estudio del autor, resalta la existencia del racismo de forma sutil en el uso del lenguaje a partir de discursos racistas. De este modo, y tras la revisión bibliográfica, hallamos un vacío de indagación del racismo dentro de nuestra Facultad de Humanidades, desde la mirada de los docentes.

El artículo tiene el objetivo de explorar las representaciones sociales sobre el racismo, sus presos de reproducción y resistencias, desde la configuración e identificación de comunidades de habla en el contexto de la educación superior. Es decir, identificar aquellas representaciones sociales que se elaboran en relación a la identificación de las variedades y lenguas de los estudiantes, y sus normas sociales de uso.

Finalmente, es importante comprender la importancia de los estudios de representaciones sociales en relación a las comunidades de habla. En nuestro contexto inmediato boliviano, tenemos tensiones sociales que continuamente provocan cambios en las representaciones, a su vez, estos cambios se reproducen e instauran el racismo, de forma simulada, cautelosa, pero más plausible. Es decir, estudiar las representaciones en relación a las comunidades de habla, significa analizar eventos que pueden cambiar nuestros parámetros de convivencia.

2. Aspectos metodológicos

Metodológicamente se trabajó bajo el enfoque de investigación cualitativa. Nuestra exploración se orientó en la exploración de las creencias, valoraciones y el conocimiento de sentido común sobre los procesos de reproducción y resistencias del racismo. Es así que, aplicamos entrevistas a profundidad a la población docente de la Facultad de Humanidades de la Universidad Mayor de San Simón, de Cochabamba bajo el criterio de muestreo por conveniencia (Hernández Sampieri, 2014) Es decir, la investigación se adaptó a las posibilidades de acceso y aceptación a las entrevistas de la población participante.

Por tanto, no se trata de una muestra representativa que permita generalizar los resultados alcanzados, sino, de una participación voluntaria de docentes de la Facultad de Humanidades que, a través de sus narrativas, podamos encontrar aquellas representaciones que se tienen sobre las lenguas y variedades de los actores en la educación superior.

3. Aspectos teóricos

La teoría de representaciones sociales surgió en 1961, con Serge Moscovici, bajo la premisa de que "no hay distinción alguna entre los universos exterior e interior del individuo (o del grupo). El sujeto y el objeto no son fundamentalmente distintos" (Moscovici, 1961 [1979], p. 9). Así, el objeto no existe en sí mismo, sino, a través de la significación que se le atribuye, por lo tanto, una representación es el producto de las interacciones que desarrollamos en la sociedad, es decir, es de carácter social.

Las explicaciones teóricas sobre este concepto fueron diversificándose a lo largo de los años. Por un lado, el modelo sociodinámico propuesto por Doise y Palmonari (1986), introdujo la explicación de las representaciones sociales desde la toma de posición de los sujetos, así la representación social proporciona puntos de referencia comunes, pero también visibiliza las divergencias individuales. Por su parte, Abric (2001) orientó su explicación desde el modelo estructural, donde se establece la configuración de la representación social bajo una estructura construida por un núcleo central anclado en los elementos periféricos que la sostienen.

Sin duda son aproximaciones interesantes para la exploración de las representaciones sociales. Sin embargo, nuestro trabajo asume la orientación sociogenética cuyo propósito se direcciona a la explicación del origen y desarrollo de las representaciones sociales. En esta línea, recuperamos a Jodelet (1986) quien conceptualiza las representaciones sociales como imágenes "que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos" (p. 472).

Nos interesa esta aproximación, primero, por su aproximación progresiva y espontánea a la emergencia de la representación social, y, segundo, por la importancia que se le atribuye al lenguaje como un elemento central en la construcción y exposición de las representaciones sociales. Es decir, concentramos nuestra atención en los discursos para escarbar categorías de significación que permitan describir la representación del racismo. Por tanto, nuestro análisis no tiene la intención de establecer la estructura de la representación social con la identificación del núcleo central y sus elementos periféricos, sino, tiene el objetivo de indagación descriptiva sobre aquellos significados que se tejen en relación a nuestro objeto de estudio que es el racismo.

Lo desafiante del trabajo es articular la teoría de la representación social con el concepto de comunidades de habla emergente de la disciplina sociolingüística. Es aquí

donde entra nuestro segundo referente teórico, el de comunidades de habla. En este sentido, podemos definir las comunidades de habla desde tres posturas que nos parecen relevantes y complementarias. El primero, propuesto por Bloomfield (1941), argumenta la diferenciación y cohesión grupal a la variedad lingüística que comparte la comunidad. Es decir, el rasgo identificatorio de una comunidad frente a otra sería la variedad lingüística que comparte. Ahora, si bien esto es cierto, no es suficiente para definir una comunidad de habla, tanto en comunidades donde se habla una lengua, y más aún en contextos donde confluyen dos o más lenguas.

En las lenguas y variedades que se usan para Gumperz (1968) un elemento importante por analizar son los repertorios lingüísticos. Estos pueden definirse como aquellos medios lingüísticos a disposición de los miembros para poder comunicarse en el grupo. En adición a la indagación lingüística, también retomamos la propuesta de Sánchez (2019) al explicar que los repertorios lingüísticos se “construyen a través de la experiencia lingüística vivida (*spracherleben*) y que su estudio empírico e interpretativo permite comprender el mundo experimentado/ vivido (*lifeworld*) de los actores sociales” (p. 14).

En este sentido, para el acceso a las representaciones sociales sobre el racismo, acudimos a los repertorios lingüísticos como un medio de identificación de las comunidades de habla, y por tanto de las condiciones sociales en las que aparecen o emergen los procesos de reproducción y resistencias al racismo, es decir, desde la propia experiencia vivida de los participantes. Gumperz (1971) enfatizaría que la comunidad de habla no solo trata de la identificación de los elementos lingüísticos comunes como rasgos de delimitación grupal, sino la indagación de las normas de interacción e interpretación que regulan las interacciones sociales. Así, el problema de delimitación conceptual de comunidad de habla, pasa de una dimensión objetiva a una subjetiva en la dinámica de búsqueda de identificación al interior de los grupos, pero también de diferenciarse de otras similares.

Entonces, una comunidad de habla comparte una variedad, pero además sus normas de uso y repertorios verbales que los diferencian de otros grupos sociales. No cabe duda, que los procesos de distintividad social están marcados por la variedad que se utiliza y, conlleva también valoraciones sobre las mismas. Es decir, la existencia de una comunidad de habla tiene su concreción en su dimensión simbólica de pertenencia al grupo. Le Page y Tabouret-Keller (1985) con su teoría de los actos de identidad, explican la necesidad de explorar los procesos de autoidentificación de los sujetos con sus lenguas y la pertenencia a sus comunidades de habla. Así, la delimitación de comunidades de habla se traslada a la dimensión subjetiva. Desde nuestra comprensión, las variedades, los

repertorios verbales y los procesos de identificación en su dimensión subjetiva, interactúan mutuamente posibilitando la configuración de comunidades de habla como entidades dinámicas y de constante redefinición en relación a los contextos de interacción social.

Bajo estas consideraciones, desde nuestra comprensión, una comunidad de habla tiene una primera dimensión objetiva que puede estudiarse a partir de la variedad lingüística que los miembros del grupo utilizan para sus interacciones cotidianas, al que se articula la dimensión subjetiva donde se considera la realización social de las normas de uso de la lengua, así como el sentido de pertenencia que le atribuyen los hablantes a la comunidad de habla.

4. Resultados de la investigación

4.1. La representación de las comunidades de habla: mecanismo de reproducción del racismo

La configuración de las representaciones sociales, en adelante RRSS, tiene como elemento central el discurso emergente en las interacciones sociales. Para explorar las RRSS es necesario analizar los discursos emergentes, ya que ellas nos proveen el acceso a los significados elaborados por la población participante (Jodelet, 1986). En tal sentido, los actos de racismo vienen acompañados de un lenguaje verbal en el que se visibilizan las comunidades a las que se hace referencia. Entonces, a través del análisis de los enunciados podemos identificar a quiénes se hace alusión como objeto de racialización y establecer sus formas de reproducción y resistencias.

El uso del lenguaje es importante para promover la reproducción del racismo. Las relaciones de identificación grupal cuentan con todo un repertorio lingüístico que contribuye al mantenimiento de las categorías sociales que diferencian a los grupos que sufren racismo y a los que lo ejercen. Por ello, adoptamos el concepto de comunidades de habla (Gumperz, 1968; 1971) para comprender la relación lengua, comunidad y actos de racismo. Esto porque al enunciar actos verbales de racismo, también hacemos referencia a una comunidad racializada donde se alude a sus características culturales, físicas y lingüísticas.

Hay una realidad simbólica que unifica ciertos criterios para ser racializado y que hacen referencia a una comunidad en particular. Desde la mirada de los docentes de la Facultad de Humanidades, encontramos que un elemento central en el contenido de las representaciones sociales del racismo está ligado al color de la piel. Veamos:

Sí, el que sufre violencia si no elabora esa situación de violencia la réplica en el otro. Entonces, lo mismo pasa en una situación de discriminación que es violencia. Replica esta situación con “el [sujeto] más oscuro”. Por decir, le han discriminado porque es oscuro, va a discriminar al que es más oscuro. O, el que tiene una tonalidad más clara va a discriminar a otro que es más oscuro. O, de repente, al que es más claro y tiene una tonalidad casi albina. Entonces, vemos que no hay una elaboración personal, una reflexión de cómo son nuestros constructos mentales, como es nuestra idiosincrasia, como la sociedad ha ido construyendo estas representaciones sociales. (Part.F.Doc.2. 5/06/2021)

Es posible advertir cómo el aprendizaje de los procesos de racialización está ligado a las experiencias previas de racialización que atravesamos donde el color de piel, desde la mirada de nuestro participante, es un elemento central a considerarse para estar en la posición o autoridad de ejercer discriminación racial. Pero ¿por qué el tono de piel es una condicionante de superioridad? Según Mbembe (2016) el estatus logrado por el color de piel blanca nace desde el nacimiento de la cultura occidental con los griegos, y se consolida en la época de la ilustración europea con el discurso de racionalidad vinculado al hombre blanco. Consecuencia de ello, se construyeron jerarquías sociales en las cuales la “civilización y la esclavitud fueron posibles y legítimas” (Soler, 2019, p. 195).

La evidencia encontrada, justamente refleja el valor universal que se le atribuye a lo blanco o sus matices en relación o comparación frente al otro. No importa que sea de tez morena, si el otro, tiene una tez más oscura, primará la relación de estatus quién tenga un tono de piel más clara. Esta lógica sigue siendo un elemento que se reproduce en los actos de discriminación racial. La siguiente evidencia consolida la idea de superioridad por el tono de piel.

Yo creo que sí, también considero que hay otros elementos que van a generar prácticas y discursos frente al otro diferente ¿no? Pero, el elemento de la piel, en Bolivia, todavía se maneja a través de una pigmentocracia. Es decir que, eso determina también al racismo como un síntoma de conflictos no resueltos. Como un síntoma porque ahora existe esta idea de que “son todos iguales ante la ley” pero en la realidad vemos que se libera y condiciona muchos derechos “a algunos”. Por eso te decía que existen diferenciales de poder. No es lo mismo ser indígena, que ser afroboliviana, o que ser una mujer urbana. Hay culturas que se consideran de más clase alta. Entonces, hay que ver los diferenciales de poder que marcan las relaciones en Bolivia, de los cambios que ha habido a nivel político y de las nuevas clases que han surgido. (Part.F.Doc.3. 9/06/2021)

La primera categorización de comparación social que se realiza, incluso antes de hablar, es el color de la piel como simbolización de poder, la “pigmentocracia” sigue siendo un tema no resuelto en nuestro país, pero, que además se incorpora otros aspectos, o diferenciales de poder como el origen étnico o de género. Tal como lo menciona el docente 3, “no es lo mismo ser indígena, que ser afroboliviana”. A pesar de que las políticas frente al racismo han ido buscando una igualdad de condiciones o penalizar actos de racismo a través de la ley 045, aún, es posible reproducir nuestras representaciones sociales sobre el estatus del color de piel y que se lo vincula a otros aspectos que pueden ser étnicos o culturales. Veamos que sucede al momento de expresar enunciados discursivos:

He escuchado lo que se hablan entre ellos “oye, negro”, “ay, a ver, el negro me dice negro a mí, si es más negro que yo”. Entonces existe, les he escuchado lo que dicen, como ellos se trataban. Yo decía “¡ay! estas wawas, estos chicos”. Ellos manejan [*el racismo*], por el lado del chiste ya. Digamos, se ríen de contenidos de discriminación. “Oye, negrito de mierda”, “negrito”, “el negro tantos”, “el negro cuantos”. (Part.F.Doc.2. 5/06/2021) Siempre escucho “negro de mierda”. (Part.F.Doc.3. 9/06/2021)

El lenguaje cotidiano es una de las principales razones para reproducir las relaciones de poder y mantenerlas vigentes a lo largo del tiempo. Éstas se hallan ancladas en nuestras representaciones sociales. Los chistes entre amigos y burlas ejecutadas de uno sobre otro, expresan, en su contenido, a aquellas comunidades que son objetos de discriminación y racismo. Según la RAE, el chiste es un tipo de humorismo o de “presentar, enjuiciar o comentar la realidad, resaltando el lado cómico, risueño o ridículo de las cosas” (RAE, 2021). Si bien, enunciados como “Oye, negrito”, puede manifestar afecto antes que discriminación, en nuestro caso, se pidió a la participante recordar actos de racismo a través del lenguaje usado por la comunidad académica, es por ello, que si bien se lo plantea como chiste, desde la comprensión de nuestro participante, el chiste o burla es un medio de reproducción del racismo por cómo lo emplean los estudiantes en la cotidianidad.

El chiste con enunciados de tipo racista, objetiviza a los sujetos racializados, a las formas de hablar y a los grupos sociales expresando sus relaciones y jerarquías, con esto no estamos mencionando que el chiste sea malo, sino el cómo puede convertirse en un instrumento identificación y reproducción de jerarquías. Araya (2002) explica que el campo de representación tiene la finalidad de otorgar el contenido de la representación social, así expresa el conjunto de opiniones, creencias y vivencias presentes en una representación social. Así, el chiste es un poderoso recurso lingüístico que sirve para identificar a los grupos sociales, así como para calificar sus atributos y, sobre todo,

establecer el estatus de los mismos. En otras, palabras para identificar la pertenencia a sus comunidades de habla.

Otro elemento que se suma a la reproducción del racismo está ligado a la procedencia étnica. Es decir, hay una simbolización marcada por la forma de hablar, vestirse u otras características que lleva a los sujetos a una clasificación y pertenencia social. A pesar de que el racismo, en términos biológicos, ha sido superado por los nuevos hallazgos en el genoma humano donde se establece que, de acuerdo con el ADN, cada individuo es igual en un 99,9% a cualquier ser humano (Lewontin, 1972). El racismo pasa de una dimensión biológica a una simbólica donde se ancla en otros marcos de referencia donde se profundizan más bien las diferencias culturales (Oka, 2005) como podemos advertir en el siguiente discurso.

Está la parte cultural muy marcada, marcada más en contra de las personas que no tienen una cultura castellanizada. Eso es lo que yo veo principalmente en el manejo coloquial del lenguaje, el discurso cotidiano del habla, “¡oye!, tú, negro entra”, “a ver cholita”, “cholita movete un poco más”. La palabra “cholita”, no nos debería afectar ¿no? Pero que le digan “cholita” a una chica de vestido, no le va a gustar porque se va a sentir discriminada. Entonces, [el racismo] está en la cotidianidad, está en el lenguaje coloquial. (Part.F.Doc.5. 5/06/2021)

Retomamos el enunciado del entrevistado cuando mencionaba “en contra de las personas que no tienen una cultura castellanizada”, ya que nos lleva a inferir la representación de superioridad que se asigna a un sujeto que perteneciente a la cultura “castellana”, esto implica por supuesto el manejo de la lengua. En este caso, se le pide a la participante reflexionar sobre cómo se reproduce el racismo y qué enunciados o frases son los que visibilizan los procesos de racialización. En este contexto, la participante nos hace notar que los actos de discriminación racial están vinculados a un léxico que será utilizado para indexar a un tipo de cultura a través de “cholita” (mujer que viste de pollera), o al color de piel “negro”, como rasgos que generan inferioridad frente a la cultura “castellana”.

Es frecuente, por tanto, en la cotidianidad del uso del lenguaje, encontrar tales enunciados como medios que permiten reproducir las jerarquías culturales los procesos de racialización. Los términos usados para diferenciar o indexar características bioculturales que no pertenecen a la cultura de poder pueden tener una intencionalidad de discriminación y racialización, pero lo peligroso de esto, es que su reproducción es constante dentro de actividades donde su uso puede interpretarse como algo natural.

Siguiendo a Gumperz (1968; 1971), en nuestra reflexión sobre comunidades de habla, los autores brindan una cualidad importante al repertorio lingüístico como rasgo diferenciador observable de una comunidad a otra. Si bien esto se lo plantea de forma interna, también podemos advertir la emergencia de un repertorio lingüístico desde la el otro para nombrar, clasificar, identificar, valorar al grupo externo. En otras palabras, la existencia simbólica de un grupo está marcado también por el repertorio lingüístico usado por los otros grupos para identificarlo, constituyéndose en una realidad simbólica que puede constituirse en un mecanismo de racialización.

Las interacciones sociales demandan para su ejecución tener un conocimiento de sentido común que permita a los sujetos de la interacción, comunicar lo que se siente y actuar sobre esa ella. Este conocimiento es también producto de la historia donde se exhibe la representación social (Abric, 2001). Por tanto, la representación social no es solo una construcción en el contexto inmediato, sino, es producto de la historia contada, vivida y transmitida de los grupos sociales (Moscovici, 1961). En este sentido, hay una historia de reproducción de las relaciones de poder que ha derivado en el empoderamiento de un grupo sobre otro, como lo expresa el docente 4, en la configuración de grupos considerados débiles y fuertes.

Si, bueno las razas están distinguidas por este fenotipo decíamos ¿no? Eres blanco, el otro es moreno, el otro es más moreno entonces este rasgo hace que estas identidades provoquen ciertas diferencias de relación al otro ¿no? No nos olvidemos que la identidad está enraizada en una posición de agresividad al otro. “Yo soy” porque yo soy diferente a vos ¿no? Entonces los grupos se constituyen, pero **hay grupos más fuertes y más débiles**, y creo que ahí es donde el racismo llega a tener un lugar de connotación y distinción de los grupos sociales. (Part.M.Doc.4.12/05/2021)

El color de piel como elemento de simbolización de superioridad tiene un trasfondo histórico de quiénes fueron los opresores y oprimidos, los racistas y los racializados. Los procesos de colonización, que supusieron el contacto entre dos culturas diferentes, no fueron calmados ni respetuosos, estuvieron primados de violencia, asesinato, maltrato y agresividad. Los procesos de identificación de las comunidades tienen una fuerte carga simbólica de quiénes fueron los considerados vencedores y los vencidos. Hablando más allá de la conformación de comunidades en general, las comunidades de habla se conforman por autoidentificación, por herencia, etc. y, como tal, asumen y sienten tales procesos de colonización y violencia como a si fuera a ellos mismos.

Esto afecta definitivamente en la construcción de las representaciones sociales que se reproducen en la configuración de comunidades considerados unos débiles y otros fuertes.

Históricamente los pueblos indígenas han visibilizado dos elementos que eran elementos de dominio colonial del blanco: **el castellano y el acceso a la escritura**. Esas dos herramientas fueron herramientas de sometimiento para los débiles, de sometimiento a los débiles, pasa que el racismo y toda forma de violencia siempre recae del fuerte sobre el débil. Y, el débil considerado débil en un montón de sentidos: económico, de género, cultura, lengua, etc. (Part.M.Doc.6.15/06/2021)

Esta representación de condiciones de superioridad e inferioridad de unos sobre otros, también involucran a las percepciones y creencias gestadas alrededor de las lenguas. Para los docentes, la historia de diferenciación y jerarquización social viene de la mano del idioma identificador de la raza “blanca” -el castellano-, y su tecnología en la escritura. Así, la simbolización del castellano, en relación a otras lenguas indígenas como el quechua, concentra un carácter de superioridad y prestigio. El castellano, histórica y socialmente es aún percibido como sinónimo de progreso, de tecnología, o porque, como la entrevistada mencionaba “es la lengua de los fuertes”.

Si recordamos la comprensión de la diglosia que se utilizaba en sociolingüística para explicar fenómenos como los anteriormente mencionados, notaremos que la percepción de “fuertes” sobre “débiles” ya se empleaba. Por ejemplo, en 1959, Ferguson empleaban el concepto de variedad lingüística “alta o baja” para explicar la pertenencia a comunidades representadas como “inferiores o superiores” (Ferguson, 1959). Años más tarde, Fishman explicaba que, en las relaciones diglósicas una lengua tiene mayor estatus que otra y que generalmente ésta pertenece al grupo de poder frente al débil (Fishman, 1995).

Ahora bien, es menester mencionar la importancia del conflicto en la construcción de comunidades de habla y de las representaciones sociales. Romaine (1982) proponía tomar en cuenta el conflicto dentro de los procesos de identificación y conformación de comunidades de habla. Así, la autora enfatizaba que las comunidades de habla no son solamente entidades o grupos en procesos de interacción social, sino que continuamente se presenta el conflicto a lo largo de la historia. El conflicto es lo que los une, los separa, los aísla, los (re)integra o los disuelve.

A su vez, Vergara (2008) explica que las representaciones sociales se manifiestan de formas variadas “más o menos complejas; nos permiten interpretar lo que nos sucede, y aún dar sentido a lo inesperado. Son categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y las personas con quienes tenemos algo que ver” (p. 64). Es decir, las representaciones sociales unen o confrontan comunidades de habla; aíslan, separan o unifican.

Como podemos advertir, la reproducción del racismo opera a través de un cuerpo léxico semántico o repertorios lingüísticos. Por un lado, éstos identifican a las comunidades exhibiendo sus características físicas, culturales y étnicas a través de enunciados empleados en la vida cotidiana. Por otro lado, asignan un valor simbólico expresado en las representaciones sociales para visibilizar una realidad objetiva en el conocimiento popular, o de sentido común, en el que opera el racismo.

La vida cotidiana es, según Bethencourt y Amodio (2006), “una realidad construida e interpretada está coordinada por un conjunto de conocimientos (sentidos, saberes, significados) que orientan de manera coherente cada una de las acciones humanas, hasta lo que se siente y dice” (p. 16). De este modo y relacionando a lo ya mencionado anteriormente, la reproducción del racismo, en el fondo, es un acto verbal cotidiano. Ésta se reproduce en los significados que transmitimos, en las reacciones y las no reacciones, cuando hablamos y cuando callamos.

Entonces, el racismo, para los docentes de Humanidades, se transmite a través del chiste, a través de los insultos, a través de la simbolización del color, a través de la transmisión de historias de vencedores y vencidos o de fuertes sobre débiles. Éste se reproduce a través de la lengua y de las representaciones que compartimos, cuestionamos, reproducimos o “dejamos pasar” sin reaccionar, en la cotidianidad. La formación discursiva empleada en la vida cotidiana funciona como medio para disimular o matizar un poder y controlar la conciencia y los cuerpos.

4.2. La dinámica de conformación de comunidades de habla como resistencia al racismo

La investigación realizada también buscó indagar, en las representaciones sociales de los docentes de la Facultad de Humanidades, las estrategias de resistencia al racismo. Nos concentramos principalmente en los procesos relacionados a la lengua y sociedad.

4.2.1. Aprendizaje del castellano estándar como estrategia de resistencia

Las comunidades de habla se diferencian de otras por la variedad lingüística que utiliza el grupo para comunicarse (Bloomfield, 1941). Sin embargo, esto no es suficiente para describir a las sociedades actuales, donde una persona puede pertenecer a diferentes comunidades de habla por el hecho de manejar dos o más lenguas, o dos o más variantes de cada una de ellas. En Bolivia, el contacto lingüístico con una lengua indígena, como el quechua y el castellano, ha ido desplazándose de las zonas rurales a contextos más urbanos. Así, los procesos de identificación cultural también han ido cambiando.

Según Sichra (2006), no es posible encontrar zonas, ni sujetos monolingües, ya que el bilingüismo es mayoritario y éste es un hecho social. En el área urbana cochabambina las lenguas indígenas como el quechua han sido marcadas históricamente por los procesos de colonización (Hentschel, 2016); son vistas con un menor estatus social y lingüístico. Los hablantes de lenguas indígenas se enfrentan a situaciones de discriminación, al emerger bajo estereotipos de inferioridad, los cuales determinan o construyen un bajo estatus social de su lengua o variedad.

Así, para los docentes, una estrategia de resistencia al racismo y discriminación no solo tiene que ver con el aprendizaje del idioma de prestigio, como es el castellano. Si no, con la variedad estándar que implica hablar y escribir un castellano en ausencia de marcas lingüísticas de la lengua de menor estatus. Esto, se conoce como interferencias lingüísticas (Bikandi, 2000) y es un proceso absolutamente natural y se dan en todos los contactos lingüísticos. Sin embargo, hablar un castellano con marcas lingüísticas de lenguas indígenas es vista como algo negativo, propio de un castellano “inferior”.

En todo caso, desde la sociolingüística se ha desmontado la idea de que hay variedades mejores o superiores (Romaine, 1982). Y, aunque en la actualidad se considera que todas las variedades funcionan para procesos comunicacionales, las mismas no escapan a una representación social positiva o negativa. Éstas adquieren significado según pertenezcan al grupo de poder o al grupo que es racializado.

Primero, el haber accedido a una lengua dominante y más o menos hablar un castellano comunicacional estándar, digo más o menos porque no sé si existe castellano estándar en Bolivia. Y, segundo, el castellano estándar comunicacional que la gente cotidiana lo usa. Si lo hablas bien ya te pone barreras para evitar la discriminación. En cambio, si no hablas bien un castellano más o menos estándar, oralmente en la región, ya eres sujeto de discriminación. En mi caso, yo no he percibido eso. Segundo, el haber accedido a la letra escrita y el haber manejado información compartida por varios sectores; a mí, me ha permitido aproximarme de igual a igual a la gente. (Part.M.Doc.6. 15/06/2021)

Para el entrevistado, el aprendizaje del castellano estándar funcionaría como un blindaje para evitar ser racializado. Así, como en los casos de migrantes latinos en Estados Unidos, cuya forma de inserción en la sociedad es a través del aprendizaje de un inglés estándar (Aguilar, 2014). En el caso de Cochabamba, para la gente procedente de pueblos indígenas este mecanismo supone aprender un castellano, lo más cercano posible al estándar. Docentes de procedencia indígena visibilizan su éxito profesional tras haber aprendido la variedad que se utiliza en la academia, aspecto que les posibilita ser

aceptados en un medio universitario, donde es menester “hablar bien” para no ser etiquetado (Navarro, 2019).

La dinámica de los procesos de identificación en relación a las formas de habla permite a los sujetos desplazarse por diferentes comunidades de habla con el manejo de dos o más códigos o variedades. Por ejemplo, un paceño de origen aimara proveniente de la ciudad de El Alto, -en el departamento de La Paz-, emplea un castellano diferente estando en El Alto que el que usaría estando en la Avenida Cristo Redentor,¹⁷ -en la ciudad de Santa Cruz de la Sierra. Entonces, el aprendizaje del castellano funciona como un recurso que permite al sujeto de procedencia indígena mimetizarse en un contexto hostil. Es decir, si el sujeto activa su lengua materna o emplea un castellano con sustrato indígena se lo identifica fácilmente; mientras que, si intenta emplear la variante castellano estándar, no; o no es tan notorio. Por supuesto, mucho depende del propio interés y motivaciones del hablante.

Esta situación también viene con la valoración de “un sujeto inteligente”. Según los hallazgos encontrados, la variedad que uno habla también genera representaciones sobre si es inteligente o no. Al respecto, veamos un testimonio que relata un docente sobre el sucesivo aplazamiento de un estudiante, líder indígena guaraní, en la materia de Lenguaje, durante el Propedéutico de la Carrera de Comunicación Social.

Yo decía, particularmente era un caso excepcional, ¿no?, era un líder eh guaraní, que era la tercera vez que se aplazaba en la materia de lenguaje y no podía hacer su ingreso en la Carrera de Comunicación Social. Yo reclamé, dije no es posible, éste es un líder, es brillante en las otras materias, pero tiene dificultades en el uso y en el manejo de la lengua castellana que no puede ser un impedimento, esto está, inclusive, en contra de la ley y de la norma. Y, ¿cuál es la respuesta que he recibido de mis colegas? [*Me respondieron*] que “entre a una universidad indígena”, que “para esta academia [*refiriéndose a la UMSS, una universidad ciudadana*], no”. No tienes idea la cantidad de académicos renombrados, jóvenes y viejos, dentro del círculo de mis amistades, que tenían esta idea de que “en la universidad, por lo menos, tenías que hablar con pulcritud y perfectamente el castellano”. Y, si no, y si no “ándate a una universidad indígena”, eso me dijeron (...) fíjate como el imaginario está tan acentuado. (Part.F.Doc.5.16/06/2021)

¹⁷ El Cristo Redentor es un monumento de mucho simbolismo para las familias cruceñas ya que aglutina, desde hace más de medio siglo, la “identidad de los cruceños” (Eldeber.com.bo, 2021, párr. 07). Asimismo, tanto exteriormente como al interior de Bolivia, se considera a los cruceños racistas o promotores del racismo (Fidh.org, 2008), principalmente contra aquellos de origen andino o colla (Molina, 2020).

Para ser parte de la academia tienes que aprender a hablar “bien” el castellano; sin embargo, mucho depende del tipo de academia del que quieres ser parte, a qué tipo de entorno quieres pertenecer socialmente, y cómo quieres ser percibido por los otros. Como García, Lin y May (2017) lo advierten, el problema siempre está *en* el sujeto que *no* puede hablar el idioma o la variedad académica. En su estudio Navarro (2019) presenta diversos testimonios donde entre estudiantes se ríen o burlan cuando no se pronuncia según las normas el castellano, donde si te equivocas “hasta eres sujeto de burla” (p. 297). Esto, por supuesto, se replica en el ambiente docente, donde la discriminación o rechazo es quizás más disimulado y tolerable, pero no por ello menos perceptible y etiquetado.

4.2.2. La exaltación de la variedad lingüística y lo indígena

Otra forma de resistencia al racismo es por medio de la exhibición marcada de las características lingüísticas y culturales de su procedencia étnica. Es decir, se exhibe el uso del castellano andino, con marcas lingüísticas de la lengua aimara o quechua, para generar diferenciación social.

Y la otra que he visto sobre todo en La Paz, es a través del caso típico de Félix Patzi. Le da la gana de hablar un castellano andino paceño, con todas las interferencias fonológicas. Él lo hace conscientemente, porque él es doctor, grado de doctorado, y cuando hace un análisis sociológico, tú estás escuchando placenteramente sus reflexiones ¿no?, pero le da la gana de hablar el castellano como habla la gente, con todos sus cruces. (Part.M.Doc.6. 15/06/2021)

En el caso mencionado por el docente 6, para resaltar o no la procedencia indígena, mucho depende de a quién o quiénes quiera llegar la persona, de qué grupos quiera formar parte, por quiénes quiera ser aceptado. Por supuesto, depende de los intereses personales y profesionales que se tenga, y, sobre todo, depende de a qué comunidad de habla se quiera pertenecer. Tal como lo mencionaba, Félix Patzi habla el castellano como “le da la gana”, “como habla la gente” de su región paceña. Aunque pareciera que Patzi habla de ese modo porque no siente la necesidad de ocultar su variedad ya que no siente vergüenza de ella o no siente presión social para acomodarse a la situación, cabría preguntarse si asume la misma actitud cuando se encuentra en otros espacios y contextos donde hay una estigmatización muy fuerte por el origen indígena y académico, como el cruceño o extranjero, al momento de hacer uso de su variedad.

Así pues, es menester mencionar que, a pesar de lo que Patzi quiera transmitir sobre su persona o sobre su variedad, esa postura tampoco lo exenta de ser señalado por ella. Entre los comentarios que suele escucharse y leerse sobre este personaje, es común

resaltar la forma cómo habla el castellano e incluso se lo cuestiona por sus estudios y no haber “mejorado” su habla. Aún se mantiene la representación social de que el manejo del castellano, por parte de aquellos que atravesaron por la academia, debe demostrar una idoneidad lingüística.

Veamos algunos comentarios de usuarios que circulan en redes sociales: “Felix Patzi, un triste ser que no habla bien español” (David Valles, 2021), “Este tipejo hasta ahora y con doctorado no sabe hablar castellano” (Osvaldo Via, 2021), “Istiti, istititu, aquillu, aquillu...aprenda a hablar bien el español...haces quedar mal” (Athel Coarite, 2021), “Pronuncia bien el castellano o d una vez hable en aymara” (Maria Gomes, 2021), entre otros. De este modo, para la opinión de la “gente de a pie”, Félix Patzi no “habla bien”. Por ello, arriba afirmábamos que mucho depende de a qué comunidad de habla quieres pertenecer y por cuales quieras ser aceptado.

Para otro de nuestros docentes entrevistados, el haber vivido y atravesado por las mismas etapas y experiencias que aquellos que no son indígenas sin despojarse de sus características culturales, *es una resistencia imaginaria*. Para el docente, el uso de la vestimenta tradicional o indígena es una forma de resistencia frente a la racialización y discriminación social.

Entonces o vez en la forma de vestir en la gente, las cholas sobre todo las cholas veo que es una estrategia de resistencia, no me quito la pollera, pero si soy profesional igual que vos, soy comunicadora, soy profesora, etc. Es otra forma de resistencia para mí, es decir me vuelvo “blanco” en muchas cosas que tú consideras, pero tengo unos rincones de resistencias imaginaria, la ropa. El otro día vi una presentadora de televisión que iba a hacer [la presentación de noticias] en aimara, pero ella habló un castellano muy bonito. Es comunicadora, pero además habla inglés, habla un inglés bastante fluido, diría yo. (Part.M.Doc.1. 15/06/2021)

La exaltación de lo indígena como estrategia de resistencia ha ido multiplicándose en los últimos años por todo el marco normativo favorable a la diversidad y al pluralismo lingüístico y cultural. Recordemos que se han decretado diversas leyes y decretos a favor de la diversidad y la tolerancia, tales como: la, para entonces, Nueva Constitución Política del Estado (CPE, 2009), la ley N° 045 Contra el Racismo y toda Forma de Discriminación (LRyTFD, 2010), la ley N° 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez (LASyEP, 2010) y la ley N° 269 de Derechos y Políticas Lingüísticas (LGDyPL, 2012). Sin embargo, en los discursos de los docentes, es posible advertir otros elementos que le atribuyen el estatus correspondiente y no necesariamente es la variedad andina o la vestimenta indígena.

Para el primer caso, el uso de la variedad andina viene ligada a la obtención del grado académico de doctorado. Entonces, si nos preguntamos qué le genera estatus a esa forma de habla, podríamos decir que es la formación del sujeto. No sería lo mismo si otra persona, sin grado académico, usara la variedad andina en eventos académicos. Para el segundo caso, donde se exhibe la vestimenta de *chola* como una forma de resistencia a la racialización, también va ligada a otro aspecto que es el uso de la lengua, "habló un castellano bonito". Esto nos muestra que no podemos escapar a nuestro sentido común. Las representaciones sociales (Jodelet, 1986) que exhibimos sobre los hablantes y las lenguas están ligadas a procesos de jerarquización lingüística donde ciertas variedades serán de prestigio y otras generarán procesos de racialización.

5. Conclusiones

La reproducción del racismo se visibiliza a través de diferentes caminos que articulan las representaciones sociales con las comunidades de habla y sus lenguajes para identificarlos dentro de los procesos de interacción comunicativa cotidiana. Los adjetivos como *chola*, negro, o indio, son expresados en forma de chistes, burlas e Insultos. Son palabras empleadas como adjetivos que no solo identifican a las comunidades discriminadas, sino también, permiten la objetivación simbólica de los grupos que ostentan el derecho de ejercer actos de discriminación y marginación hacia la población históricamente vista como inferior.

Las comunidades de habla no solo se configuran en relación al común de la variedad lingüística que se comparte en el grupo. Mucho influyen los enunciados y características que los definen desde los otros, desde las otredades; tal como vimos en el caso de Patzi o del líder indígena guaraní. Entonces, se evidencia el uso de un repertorio lingüístico permanente en la vida cotidiana que atañe nuestro campo de representación hacia la creencia y valoración de las variedades lingüísticas y sociales subordinadas. Es decir, existe la representación social de que hay una variedad de castellano correcto e idóneo oral y escrito, la cual nos hace valorar a otras variedades como subordinadas o no subordinadas.

Las resistencias al racismo, dentro de los procesos comunicacionales, tienen una tendencia al blanqueamiento lingüístico. Esto supone aprender una variedad castellana estándar para poder evadir a los procesos de racialización, lo cual, a su vez, debe manifestarse tanto en su modalidad oral como escrita. A nivel oral, nos encontramos frente a las representaciones y presiones sociales de "cómo" deberíamos hablar. A nivel escrito, la redacción, en general exige un castellano estándar. En otras palabras, muy aparte de lo que digan las teorías sociolingüísticas que exijan y promuevan la tolerancia

y diversidad lingüística, el blanqueamiento lingüístico existe y éste es exigido por la sociedad, para no ser objeto de racialización. Finalmente, el desarrollo de esta habilidad conlleva una mimetización a las representaciones de inferioridad que supone el uso de una variedad lingüística con sustrato indígena, y, además, implica evadir las creencias de inferioridad intelectual.

Referencias bibliográficas

- Abric, J. (2001). *Prácticas Sociales y Representaciones*. México: Ambassade de France-CCC IFAL.
- Aguilar, J. (2014). Creencias sobre el concepto de raza en profesionales de la educación en Baja California. *Alteridades*, 24(48), 123-136.
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. Costa Rica: FLACSO.
- Athel Coarite. (12 de octubre de 2021). Patzi: Ley de Legitimación de Ganancias Ilícitas perseguirá a opositores. [Comentario de Facebook]. Obtenido de <https://fb.watch/8M-rbpkiH6/>
- Baker, C. (1993). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.
- Bethencourt, M., & Amodio, E. (2006). *Lenguaje, ideología y poder*. Serie del lenguaje y la comunicación. Caracas: IESALC.
- Bikandi, U. (2000). *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Bloomfield, L. (1941). *Language*. New York: Henry Holt.
- CPE. (07 de febrero de 2009). Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia.
- David Valles. (18 de julio de 2021). Dan detención domiciliar a Félix Patzi por conducir en estado de ebriedad. [Comentario en el Portal de Los Tiempos]. Obtenido de <https://www.lostiempos.com/actualidad/pais/20210718/dan-detencion-domiciliar-ia-felix-patzi-conducir-estado-ebriedad>
- Doise, W., & Palmonari, A. (1986). *L'étude des représentations sociales*. Delachaux &

Niestlé.

- Eldeber.com.bo. (01 de septiembre de 2021). El Cristo Redentor cumplió 60 años: así fue el día en que el símbolo de hospitalidad de los cruceños fue erigido en el segundo anillo de la ciudad. *Periódico El Deber: Portal de noticias con sede en Santa Cruz*. Obtenido de https://eldeber.com.bo/santa-cruz/el-cristo-redentor-cumplio-60-anos-asi-fue-el-dia-en-que-el-simbolo-de-hospitalidad-de-los-crucenos-_245394
- Ferguson, C. (1959). Diglossia. *Word*, 15, 325-340.
- Ferguson, C., & Gumperz, J. (1960). Linguistics Diversity in South Asia: Studies in Regional, Social and Functional Variation. *International Journal of American Linguistics*, IV.
- Fidh.org. (13 de febrero de 2008). El Comité Cívico pro Santa Cruz, actor y promotor de la violencia y del racismo en Bolivia. *FIDH: Federación Internacional por los Derechos Humanos*. Obtenido de <https://www.fidh.org/es/region/americas/bolivia/El-Comite-Civico-pro-Santa-Cruz>
- Fishman, J. (1995). *Sociología del lenguaje*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- García, O., Lin, A., & May, S. (Edits.). (2017). *Bilingual and Multilingual Education*. Encyclopedia of Language and Education: Springer International Publishing.
- Gumperz, J. (1968). The Speech Community. En D. Sills (Ed.), *International Encyclopedia of the Social Sciences* (Vol. 9, págs. 381-386). New York: Crowell Collier and Macmillan.
- Gumperz, J. (1971). Types of Linguistic Communities. *Language in Social Groups. Essays by John J. Gumperz*, 97-113.
- Gutiérrez, M. d. (2016). Prácticas y discursos racistas en el contexto educativo. El caso de la Facultad de Ciencias Sociales en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 7(13), 1-16.
- Hentschel, J. (2016). “En mí ya termina el quechua”. Aproximaciones al uso lingüístico

de hablantes bilingües (quechua-castellano) en el área urbana de Cochabamba, Bolivia. *Indiana*, 33(1), 109-131.

Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta ed.). México: Mc Graw Hill.

Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. En J. Pride, & J. Holmes, *Sociolinguistics. Selected Readings* (págs. 269-285). Harmondsworth: Penguin.

Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, *Psicología Social, vol. II: Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (págs. 469-494). Barcelona: Paidós.

Labov, W. (1980). Is there a Creole Speech Community? (A. Valdman, & A. Highfield, Edits.) *Theoretical Orientations in Creole Studies*, 369-388.

LASyEP. (20 de diciembre de 2010). Ley N° 070 de Educación "Avelino Siñani y Elizardo Pérez". La Paz.

Le Page, R., & Tabouret-Keller, A. (1985). *Acts of Identity*. Cambridge: New York.

Lewontin, R. (1972). The Apportionment of Human Diversity. *Evolutionary Biology*, 6, 381-398.

LGDyPL. (02 de agosto de 2012). Ley N° 269 General de Derechos y Políticas Lingüísticas. La Paz.

LRyTFD. (08 de octubre de 2010). Ley N° 045 Contra el Racismo y toda Forma de Discriminación.

Maria Gomes. (11 de octubre de 2021). Patzi: Ley de Legitimación de Ganancias Ilícitas perseguirá a opositores. [*Comentario de Facebook*]. Obtenido de <https://fb.watch/8M-rbpiH6/>

Materán, A. (junio-diciembre de 2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. *Geoenseñanza: Revista Venezolana de Geografía y su Enseñanza*, 13(2), 243-248.

Mbembe, A. (2016). *Crítica de la razón negra*. Buenos Aires: NED Ediciones.

- Molina, F. (06 de septiembre de 2020). Dos tipos de racismo cruceño. *La Razón: Diario Nacional con sede en La Paz*. Obtenido de <https://www.la-razon.com/voces/2020/09/06/dos-tipos-de-racismo-cruceno/>
- Moscovici, S. (1961). *El Psicoanálisis, su Imagen y su Público*. Buenos Aires: Editorial Huemul.
- Navarro, M. (2019). *Des-colonialidades en los procesos de identificación. Experiencias de universitarios en Cochabamba*. La Paz: WBI.
- Oka, K. (2005). Racism “renewed”: Nationalist Practices, Citizenship, and Fantasy Post 9/11. (L. Karumanchery, Ed.) *Engaging Equity: New Perspectives on Anti-Racist Education*, 27-40.
- Osvaldo Via. (11 de octubre de 2021). Patzi: Ley de Legitimación de Ganancias Ilícitas perseguirá a opositores. [Comentario de Facebook]. Obtenido de <https://fb.watch/8M-rbpkiH6/>
- Paginasiete.bo. (23 de junio de 2020). *La imilla y la normalidad racista*. Obtenido de Página Siete: Diario Nacional Independiente: <https://www.paginasiete.bo/opinion/drina-ergueta/2020/6/23/la-imilla-la-normalidad-racista-259158.html>
- RAE. (2021). *Humorismo*. Obtenido de Diccionario de la lengua española: <https://dle.rae.es/humorismo>
- Romaine, S. (Ed.). (1982). *Sociolinguistic variation in speech communities*. Hodder Arnold.
- Sánchez, M. (2021). *Discriminación y violencia en razón de género en la UMSS*. Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades (IIFHCE). Cochabamba: Kipus.
- Sánchez, S. (2019). Repertorios lingüísticos y representación de la diversidad lingüística en Leticia (Colombia) y su periferia. *Visitas al Patio*, 13(1), 12-36.
- Sichra, I. (2006). *Enseñanza de lengua indígena e interculturalidad: ¿entre la realidad*

y el deseo? Investigación sobre la enseñanza del quechua en dos colegios particulares en Cochabamba. Cochabamba: PROEIB Andes.

Vergara, M. d. (2008). La naturaleza de las representaciones sociales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 6(1), 55-80.

Prevención de la violencia

La transversalización curricular como propuesta alternativa para la atención y prevención del bullying

Denisse Clavijo del Carpio¹⁸

Jimmy Delgado Villca¹⁹

Christian Flor Rios²⁰

Christian Pereira Zerna²¹

Resumen

En el presente artículo se aborda el tema de la violencia escolar o bullying en estudiantes de sexto de secundaria de la Unidad Educativa “Pedro Domingo Murillo” de la ciudad de Cochabamba, cuya finalidad es plantear una propuesta de prevención de la violencia, a partir de la estrategia pedagógica de la transversalización curricular.

En una primera parte del trabajo se realiza una caracterización de la violencia, violencia escolar y bullying, a fin de que estos postulados conceptuales se constituyan en el referente para el levantamiento de datos y la posterior propuesta. En un apartado siguiente se describen y analizan los resultados de entrevistas aplicada a un grupo de estudiantes de sexto de secundaria, tomando en cuenta las categorías de análisis de tipos de violencia escolar, causas y factores; relación interpersonal entre los actores educativos;

¹⁸ Estudiante de octavo semestre de la carrera de Ciencias de la Educación, fue voluntaria en talleres de capacitación de “Prevención de toda forma de Violencia y Promoción de la Protección de la Niñez y la Adolescencia” en el municipio de Tiraque, Cochabamba-Bolivia.

¹⁹ Licenciado en Ciencias de la Educación, con Maestría en Tecnología de la Educación Universitaria y actualmente desempeña funciones de docente titular en la carrera de Ciencias de la Educación; es también Docente Investigador en el Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades de la UMSS.

²⁰ Estudiante de octavo semestre de la carrera de Ciencias de la Educación, fue participante de la Beca PME CRISCOS (Programa de Movilidad Estudiantil del Consejo de Rectores por la Integración de la Subregión Centro Oeste de Sudamérica), y es alumno reconocido por haber alcanzado el mejor promedio de rendimiento académico entre las gestiones II/2018 y I/2019, y por ser participante como Expositor-Asistente de diversos congresos y jordanas académicas en temas educativos.

²¹ Estudiante de octavo semestre de la carrera de Ciencias de la Educación, con formación superior en Gastronomía, fue becado por el Instituto Gastronómico Peruano “D’GALLIA” para el programa de avance culinario. En el año 2017, con Pro-mujer, fue gestor de proyectos integrales en el área de Educación Nutricional y Alimenticia en el municipio de Punata. En el año 2020 desarrolló procesos de capacitación en la integración de TIC’s a estudiantes de nivel secundario en el municipio de Arani.

comportamiento de los estudiantes; acción docente y sanciones institucionales; y actividad extracurricular.

En la parte final de documento, se presenta una propuesta formativa a fin de prevenir estos casos en el ámbito escolar. El proyecto curricular se basa en la estrategia de la transversalización curricular que busca trascender e integrar varias disciplinas o asignaturas a fin de buscar objetivos comunes en la enseñanza-aprendizaje de contenidos respecto a un tema en común. En el diseño de la propuesta, se toma en cuenta las áreas de formación de Ciencias Sociales y Cosmovisiones, Filosofía y Psicología, planteando contenidos referidos a la prevención de la violencia escolar que se deben impartir en estas asignaturas a partir de la transversalización curricular, ya sea a nivel curricular o extracurricular.

Palabras Clave: Violencia escolar, Bullying, Transversalización Curricular.

1. Introducción

El presente artículo se constituye en un estudio propositivo para la prevención del bullying. Responde a la necesidad de una transversalización curricular en el que hacer formativo de los estudiantes de 6to de secundaria del Centro Educativo “Pedro Domingo Murillo” de la Comunidad de Sunchu Pampa, municipio de San Benito, que permita entender, comprender y actuar en casos de violencia dentro y fuera de la institución educativa.

La violencia es el uso de una fuerza abierta o escondida, con el fin de obtener de un individuo o un grupo eso que ellos no quieren consentir libremente; por ello, también se concibe diferentes tipos de violencia: Por tanto, teniendo una aproximación al término, se elabora un diagnóstico en base a la situación del centro educativo. La naturaleza de la investigación comprende un enfoque fenomenológico, con el uso de la técnica de recolección de datos de entrevistas a profesores y estudiantes, donde se pueden observar la presencia de casos de violencia en diferentes manifestaciones, como ser: violencia institucional, violencia auto infligida y bullying.

Una vez comprendida la fundamentación del problema, con una apertura metodológica de enseñanza y aprendizaje se hace un abordaje comprendido por los diferentes actores de la investigación, a través de la transversalización curricular donde se va a construir un eje multidisciplinar que responde a las necesidades identificadas en el diagnóstico. Logrando la transversalización a partir de una lógica vertical con las materias de; Ciencias Sociales y Cosmovisiones, Filosofía y Sociología.

2. Procedimientos metodológicos y sustentación teórica

2.1. Metodología

El estudio se realizó bajo el enfoque cualitativo y el tipo de investigación descriptiva y la técnica aplicada fue la entrevista en profundidad. Por otra parte, la población de estudio fueron los profesores del Centro Educativo “Pedro Domingo Murillo” y estudiantes del sexto de secundaria de dicha institución.

El proceso que se siguió para la colecta de datos, se realizó mediante un diagnóstico contextual de la comunidad y de la institución educativa; posteriormente, se realizaron entrevistas a profesores de la unidad educativa y estudiantes de sexto de secundaria. Una vez recogidos los datos, se categorizaron las problemáticas y necesidades principales con respecto a la violencia escolar. Finalmente, en base a las necesidades identificadas, se comenzó a diseñar una propuesta de prevención contra la violencia escolar.

2.2. Aproximaciones conceptuales al término violencia

El concepto de violencia está ligado a la parte física; sin embargo, existen varias formas de violencia que no necesariamente se reflejan en acciones, sino en comportamientos. Se puede decir entonces que la violencia tiene que ver con una intencionalidad de dañar (Martínez Pacheco, 2016, Cfr.), su propósito es obligar a la víctima a hacer algo que no quiere.

Teniendo en cuenta estos aspectos que hacen a la violencia, la Organización Mundial de la Salud (OMS) define a la misma 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 comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones (Organización Mundial de la Salud, 2002, pág. 5).

Por otra parte, la naturaleza de la violencia, se clasifica en física, sexual y psicológica. La violencia física refiere a toda agresión que atenta contra el cuerpo de una persona, ya sea a través de golpes, lanzamiento de objetos, encierro, sacudidas o estrujones, entre otras conductas que puedan ocasionar daños físicos. La violencia sexual incluye todas las relaciones o actos sexuales, físicos o verbales, no deseados ni aceptados por la otra persona (OMS, 2002, pág. 5).

Finalmente, la violencia psicológica, también conocida como violencia emocional, refiere a toda acción u omisión destinada a degradar o controlar las acciones,

comportamientos, creencias y decisiones de otras personas por medio de intimidación, manipulación, amenaza, humillación, aislamiento, o cualquier conducta que implique un perjuicio en la salud psicológica. Asimismo, la OMS afirma que la violencia puede clasificarse en auto-infligida, interpersonal y colectiva.

2.2.1. Violencia escolar y bullying

Según Ortega (citado por Fierro, 2017):

El fenómeno social de la violencia es mucho más amplio que el problema institucional de la violencia en el centro educativo; la violencia está en la calle, en la vida doméstica, en el ámbito económico, político y social en general. Lo que ocurre en los centros escolares no es más que un reflejo de lo que ocurre en la vida pública y privada en todos sus aspectos. (pág. 24)

Es así que la violencia escolar incluye agresiones físicas (golpes, puñetazos, patadas), agresiones verbales (amenazas, burlas, apodos, rumores, entre otros), exclusión social; y, además, pueden presentarse agresiones sexuales (toques no consentidos y relaciones sexuales forzadas); esta incluye a profesores, alumnos y otros actores presentes en la escuela, como ser padres de familia, directivos, conserjes, etc.

Según García y Ascencio (2015), la violencia escolar se manifiesta a partir de “vandalismo, contra las pertenencias de la escuela, disruptividad (contra las tareas escolares); indisciplina, contra las normas escolares; criminalidad, actos que tienen consecuencias penales; violencia interpersonal, entre estudiantes, maestros, directivos” (pág. 15). Cuando existe violencia de los alumnos hacia los profesores, las acciones cometidas son denominadas como mala conducta o indisciplina. Es importante añadir que la violencia escolar puede desarrollarse dentro de la escuela (en un aula, un pasillo, un patio, etc.) o en otros sitios que están vinculados a ella.

Desde la perspectiva de Arias (2014, pág. 14), se pueden tomar en cuenta diversos criterios clasificatorios. Por ejemplo, según los modos de violencia, esta puede ser directa o indirecta. Según sus actores, la violencia puede ser de un individuo contra sí mismo, de un individuo contra otro, de un individuo contra un grupo, de un grupo contra un individuo y de un grupo contra otro grupo.

Como se evidencia, la violencia escolar es una categoría bastante amplia, ya que involucra varios actos educativos que se mencionaron anteriormente. Debido a este motivo, el foco de atención que se usó para el presente estudio es el bullying. A continuación, se presentan algunas aproximaciones al término.

Para Cerezo (2009 en León, 2015), el bullying se puede definir como: una forma de maltrato, intencionado y constante de uno o varios estudiantes hacia otro igual, con una serie de características que le definirían como frágil o débil, pudiendo convertirle en una víctima habitual, sin que ésta sea capaz de defenderse y pueda salir satisfactoriamente de esa situación, fomentando su aislamiento por el grupo de iguales. (pág.7)

Esta situación que podría denominarse también como acoso o intimidación hoy en día es muy notoria y que trasciende el espacio escolar, ya que sus consecuencias pueden afectar la conducta y desarrollo de los agredidos; y que, en muchos casos, son denunciados por los padres de familia, ante la inacción de las autoridades escolares.

Según Trevisol (2017), el bullying es “todo comportamiento cruel e intrínseco en las relaciones sociales, en que los más fuertes convierten a los más frágiles en objetos de diversión, goce, por medio de juegos que esconden el propósito de maltratar y de intimidar de forma repetitiva” (pág. 13 Cfr.). Varios sinónimos han sido utilizados para hacer referencia al tema, entre ellos “malos tratos, victimización, intimidación, agresividad y violencia entre pares”. El bullying acarrea sufrimiento psíquico, disminución de la autoestima, aislamiento, perjuicios al aprendizaje y al desempeño académico.

Otra definición la plantea García y Ascencio (2015), quienes aclaran que el bullying se da cuando un estudiante es maltratado (bullied) o victimizado cuando se expone, de forma repetida y durante un tiempo prolongado, a una serie de acciones negativas por parte de uno o más estudiantes. Las acciones negativas fueron descritas como acciones intencionales que infligen o pretenden infringir lesiones y malestares a otros, las cuales pueden ser verbales —en forma de amenazas, insultos, burlas y sobrenombres— o físicas —mediante golpes, bofetadas, patadas, pellizcos y otras agresiones—, pero también pueden expresarse mediante miradas de desprecio y gestos discriminatorios que promueven el rechazo y la exclusión. Las acciones negativas pueden realizarse de forma individual o grupal y el blanco del bullying también puede ser un individuo o un grupo.

Para entender en su total dimensión este fenómeno, se indicará las características del bullying. Este fenómeno requiere una mirada especializada y crítica para no entrar en la dinámica de comparar con simples acciones o juegos entre pares, ya que sus consecuencias son preocupantes en las víctimas, como deteriorando de la autoestima y generando ansiedad o depresión, que, en algunos casos, puede llevar hasta el suicidio, si es que no se atiende con prontitud en la detección, atención y solución de estos casos.

Cuadro 1: Características del bullying

Características	Descripción
Victima Indefensa	Persona atacada por bully o un grupo de bullies.
Persistencia-Continuidad	La agresión tiene lugar de manera recurrente durante un largo tiempo. Es indispensable diferenciar entre lo episódico de la habitual para hablar de acoso escolar. La persistencia es un eficaz indicador del riesgo experimentado por los afectados
Dolor de forma sostenida	La agresión supone de dolor no solo en el momento del ataque.
Desigualdad de poder-desequilibrio de fuerzas	Es una situación desigual y de indefensión por parte de la víctima. La relación de igualdad el carácter horizontal de la interacción entre iguales.
Dirigida a un sujeto	El objetivo de la intimidación suele ser solo un estudiante aunque también pueden ser varios.

Fuente: Serrate, 2007 en Martínez, 2014 pág. 71

Comparando lo expuesto en el cuadro anterior, Fante (2012) plantea características similares añadiendo las siguientes:

- Persistencia y continuidad de las agresiones contra la víctima.
- Ausencia de razones que justifiquen los ataques.
- Intención del autor en causar daños a la víctima.
- Lesiones causadas a las víctimas. (pág. 30)

Otro aspecto importante es que el agresor usualmente no actúa solo, sino que tiene un grupo que los acompaña. En tal sentido, estos actos los cometen en conjunto y a la cabeza de un líder que generalmente es el quien identifica a las víctimas e inicia con los actos de acoso.

Complementando lo desarrollado hasta este punto, otro término anexado al bullying que circula mucho en la actualidad es el ciberbullying. Consiste en el uso de los medios telemáticos (Internet, telefonía móvil y videojuegos online principalmente) para ejercer el acoso psicológico entre iguales. No se trata aquí del acoso o abuso de índole estrictamente sexual, ni de los casos en los que personas adultas intervienen. Por tanto, tiene que haber menores en ambos extremos del ataque para que se considere ciberbullying: si hay algún adulto, entonces estamos ante algún otro tipo de ciberacoso (García, Joffre, Martínez, y Llanes, 2011).

El ciberbullying, entonces, al igual que el bullying involucra una violencia entre pares. En el contexto boliviano este fenómeno está tomando mayor relevancia debido, no solamente, al uso más común de los espacios virtuales, sino también las redes sociales están insertas no solo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, sino en su diario vivir.

2.2.2. Roles en la violencia entre miembros de la comunidad educativa

De acuerdo con los planteamientos teóricos de Del Rey y Ortega (2007), los roles de participación en situaciones de violencia que se acontece en los centros educativos, puede clasificarse en base a la forma de implicación de estos mismos, que pueden ser de implicación directa (activa) o indirecta (pasiva).

Por tanto, los tipos de roles que se encuentran en tal contexto, son la víctima (que padece agresiones o intimidaciones de sus compañeros), el agresor (que realiza los actos de agresión o intimidación a sus compañeros), el espectador (que observa del acto de intimidación o agresión sin hacer nada al respecto), los defensores de la víctima (que apoyan o respaldan a la víctima), los reforzadores (que estimulan la agresión), ayudantes del agresor (que apoyan al agresor), y los agresores –victimizadas (que agreden y son agredidos).

3. Presentación e interpretación de resultados

La información recaba se organiza de acuerdo a las siguientes categorías de análisis: a) tipo de violencia escolar, causas y factores; b) relación interpersonal entre los actores educativos; c) comportamiento de los estudiantes; d) acción docente y sanciones institucionales; e) contactos en caso de violencia; y f) actividad extracurricular. Dichas categorías reflejan ciertos aspectos de la problemática en cuestión, dentro el ámbito institucional de la Unidad Educativa “Pedro Domingo Murillo”.

3.1. Tipos de violencia escolar, causas y factores

Dentro la institución educativa y, en especial, con los estudiantes pertenecientes al curso de sexto grado de secundaria, se suscitaron diversas situaciones en los que se dieron diferentes tipos de violencia escolar. En donde los alumnos estuvieron involucrados, ya sea representando el papel de *víctima*, (que padece agresiones o intimidaciones de sus compañeros), el de *agresor* (que realiza los actos de agresión o intimidación a sus compañeros), el de *espectador* (que observa del acto de intimidación o agresión sin hacer nada al respecto), el de *defensor* (Que defiende a la víctima), el de reforzador (que estimula la agresión), el de *ayudante* (que apoya al agresor), o el de *agresor – victimizado* (que agrede y son agredidos). Ejemplo de ello, son los siguientes testimonios que proceden de un alumno y, posteriormente, de un profesor.

¡Pues años anteriores sí!, un profesor nos pegaba a mí y a mis compañeros por llegar tarde a su materia (química – física), nos hacía ingresar dándonos con un palo en el trasero. (Entrevista 3, 23/04/21)

Como le decía hace rato, en San Lorenzo pasó ese caso de violencia, el bullying. En el caso de las señoritas, este caso ha sido con lo que la chica venía bien arregladita pintadita, la adolescencia, la juventud, es eso pues. Entonces desde ahí parte a veces la discriminación, hicieron desertar a un estudiante de ese tipo, uno sería ese ejemplo en el caso del bullying qué hicieron desertar a un estudiante de una unidad hacia otro. (Entrevista 2, 23/04/21)

De modo que, en distintos momentos, los estudiantes fueron protagonistas de situaciones en los que se dieron, de acuerdo a los datos recabados, casos de violencia física (golpes), psicológica (insultos, humillación, etc.), emocional, sexual (acoso sexual) y autoinfligida (conductas de riesgo). Una evidencia de este último, se observa en el siguiente testimonio:

Sí, fui testigo de ello. Yo trabajé hace años en el Distrito de Vacas (...), y las chicas estudiantes, al no poder conquistar sus objetivos en la adolescencia, esto me refiero a la vida del sentimentalismo, optan por envenenarse. Allá sucedió ese caso, se suicidó una chica. Otro caso, aquí en mi colegio actual, también hace 4 o 5 años, igualito un varón ya también por celos optó a suicidarse también. Son casos muy peligrosos, en la adolescencia es muy peligroso. Por eso hay que actuar con mucha cautela y calma con los estudiantes. (Entrevista 2, 23/04/21)

Entonces, se puede establecer que entre los diferentes actores involucrados o relacionados con la institución de enseñanza (como ser los maestros/as, directores/as, y estudiantes) existe un tipo de violencia escolar, que adquiere múltiples expresiones y formas, dependiendo de la situación y los actores involucrados. Por otro lado, de acuerdo con la información recabada, existen ciertos factores que, en palabras de los entrevistados, ocasionan estos comportamientos violentos que generan sufrimiento o daño a las personas que son parte de estas situaciones. En ese sentido, un profesor de la unidad educativa que fue entrevistado, argumenta lo siguiente:

Los factores son muchos. Puede ser el factor económico, puede ser de esa parte, no todos somos iguales, desde ahí parte la dejadez de los padres de familia, después la formación de grupos juveniles confines a esos casos ilícitos, después en este caso, ahí interviene más que todo el sentimentalismo. Cómo hace rato decía, en la adolescencia a los 16, a los 17 años, es en ese momento, una edad muy crítica. (Entrevista 2, 23/04/21) Por tanto, la violencia ejercida en el contexto escolar estudiado, puede relacionarse con ciertos factores de carácter individual (características o manifestaciones propias de cada individuo) como social (estímulos del entorno); factores que fomentan o impulsan, en los actores del centro educativo, a cometer acciones de manera violenta en la resolución de conflictos o problemáticas que tiene lugar en un determinado momento.

3.2. Relación interpersonal entre los actores educativos

Las relaciones interpersonales que tiene lugar entre los estudiantes de sexto grado de secundaria de la Unidad Educativa “Pedro Domingo Murillo” es prácticamente buena, ya que la mayoría de los estudiantes afirmaron que el ambiente en el aula es tranquilo, como lo refleja el testimonio de uno de los estudiantes entrevistado: En mi curso la relación es muy buena, no hay discusión; al contrario, hay buena comunicación, hay respeto y también nos ayudamos unos a otros como una familia. Solo hay raras veces pequeñas discusiones, pero mayormente nos entendemos entre compañeros (Entrevista 5, 23/04/2021).

Sin embargo, se puede establecer que esta tranquilidad es cuestionada por el actuar de algunos estudiantes del grupo de clase, tal como lo afirma otro alumno al indicar que “hay pequeños desentendimientos, también hay discusiones, pero ahí vamos tratando de sobrellevarlo y apoyarnos” (Entrevista 4, 23/04/2021). Es así que, aunque las relaciones interpersonales de los estudiantes que forman parte de este curso tienden a proyectar fraternidad, lo cierto es que, entre sus pares, existen algunos miembros con comportamientos que llegan afectar la dinámica del grupo. Por otro lado, esta situación

tiende a reproducirse también en las relaciones interpersonales entre estudiantes y profesores. Así lo evidencia el testimonio de otro estudiante:

Es muy buena la relación en colegio, no hay muchos problemas, y los profesores son buenos, pero también son estrictos; pero, lo hacen por nuestro bien y solo hay pocas veces que los profes nos insultan, pero la mayoría nos riñe, pero por nuestro bien. Yo diría que ya la comunicación entre alumnos como también con los profesores es muy buena. (Entrevista 5, 23/04/2021)

Entonces, se puede inferir que, en las relaciones interpersonales entre alumnos y algunos profesores se manifiestan ciertos comportamientos violentos que llegan a cambiar la interacción entre ambos. De ello se desprende determinados factores que alteran el desempeño escolar de los estudiantes y, asimismo, esto afecta en el desempeño del aprendizaje de los alumnos.

3.3. Comportamiento de los estudiantes

En cuanto al comportamiento de los estudiantes, la mayoría de los profesores aclara que cada alumno es particular en su modo de ser. De modo que, que dentro el grupo de clase hay estudiantes con diferentes rasgos de personalidad. De acuerdo a su descripción, existen dentro el aula, estudiantes violentos, problemáticos, como también, estudiantes introvertidos; igualmente, aclaran que el comportamiento de cada estudiante guarda una relación con la educación que recibe de casa.

Los estudiantes vienen de diferentes comunidades, con sus diferentes características y costumbres; finalmente, las costumbres difieren de un lugar a otro en cuanto al comportamiento de los estudiantes, mucho tiene que ver con el actuar en sus hogares. De ahí parte la educación para ellos, claro como son dependientes de sus padres. “En el colegio dentro del aula ellos se comportan como estudiantes, ya cumplen. Claro no se dan un 100 por ciento siempre hay algunos casos que existen en cualquier unidad del mal comportamiento dentro del aula. Sin embargo, es satisfactorio” (Entrevista 2, 23/04/2021).

En ese sentido, el comportamiento de los estudiantes tiende a ser afectado por diversos factores. Uno de los más notorios es la llegada de nuevos alumnos a la unidad educativa. Ya que, de alguna manera, a opinión de los profesores, rompe la cadena de paz en la cual se apoyan los estudiantes que se conocen desde primeros ciclos, desarticulando la convivencia positiva entre ellos. Asimismo, el grupo del profesorado entrevistado, explica que el comportamiento de los alumnos cambia también dependiendo del lugar en

donde se encuentren. En este caso, se ha evidenciado que algunos alumnos, al salir de clases, se dedican a actividades que llegan a albergar algún tipo de situación de violencia escolar, como ser las peleas entre los alumnos.

3.4. Acción docente y sanciones institucionales

Por otra parte, las acciones del profesorado ante casos de violencia son dos, según los resultados de las entrevistas. Se puede hablar con los estudiantes de manera inmediata o, caso contrario, reportarlos a la dirección. Ejemplo de ello es el testimonio de uno de los profesores entrevistados, que había interrumpido una pelea en el aula.

[...] hablé de manera severa con ellos, les di como ultimátum ¿no?, de que... si volvía a ocurrir esa situación llamaría a sus padres y bueno tendrían que solucionar sus diferencias juntamente con el director. En este caso intervine y bueno simplemente se quedó en que se disculparan en ese momento públicamente a lado de sus compañeros. (Entrevista 3, 23/04/21)

De ello puede entenderse también que el profesor, al no poder solucionar un problema de violencia escolar, solicita la ayuda de una instancia mayor, como ser el director. Tal como se afirma en el testimonio de otro profesor: “como profesores nosotros no podemos tomar acciones. Sí habría ese caso entonces nosotros estamos inmediatamente en la obligación de participar al director, y el director ya ve que es lo que tiene que hacer”. (Entrevista 1, 23/04/21)

Por otra parte, las sanciones institucionales se dan dependiendo de la gravedad del caso. De acuerdo con la información recabada, las sanciones son trazadas por el profesor y el director, quienes delimitan tres niveles de faltas: leves, graves y muy graves. En cualquier situación, comúnmente la solución se realiza de la manera siguiente: primero se habla con el director, luego se llama a los padres de familia y finalmente, si la situación es muy grave, se acude a la Defensoría de la Niñez y la Adolescencia.

3.5. Contactos en caso de violencia

En caso de que se de algún tipo de violencia escolar, se pudo evidenciar en los resultados de las encuestas, que los estudiantes acuden a tres entes principales: familia, autoridades escolares (profesores de confianza, encargados de curso o director) y Defensoría de la Niñez y Adolescencia.

Esto se puede comprobar con el siguiente testimonio de un estudiante que pertenece al curso diagnosticado, que respondía a la pregunta: ¿A quién recurrirías ante un caso de

violencia escolar?, cuya respuesta fue: “sería al director o profesor del colegio o también a algún padre de familia y también a la Defensoría de Niñez y Adolescencia” (Entrevista 5, 23/04/21).

Esto demuestra que los estudiantes conocen los canales a los cuales deben acudir ante una situación de violencia, pero muchos de ellos no lo hacen por diferentes razones, ya sea temor a las represalias, timidez u orgullo.

3.6. Actividad extracurricular

La actividad extracurricular hace referencia al abordaje práctico-teórico sobre el tema de violencia que se da dentro de la institución educativa. Según los datos obtenidos, el tema de la violencia, en este caso contra la mujer, se imparte en la institución educativa bajo los parámetros del currículo base; esto, a raíz del incremento de feminicidios.

No obstante, se tenía planificado abordar, en los distintos cursos, el tema de violencia en el contexto escolar, pero esto no se llegó a concretar debido a que la pandemia intervino y se dio prioridad a divulgar las medidas de prevención contra la Covid-19. Sin embargo, de acuerdo con el testimonio de parte de un profesor de la unidad educativa, el tema de violencia llega a estar incluido en el plan trimestral en forma de contenido; el cual se lleva a cabo de la manera siguiente:

Primero hacemos conocer qué es violencia y cuántos tipos de violencia hay y socializamos al alumno haciendo sociodramas para que ellos comprendan mejor, y después cómo y dónde podemos acudir cuando hay violencia. O sea, hacemos nuestro plan de clase netamente del tema y desarrollamos, a veces incluso que los estudiantes tienen que participar, para que comprendan un poco más, les hacemos ver videos de los tipos de violencia. (Entrevista 1, 23/04/21)

Al margen de la discusión en torno al currículo base, el tema de violencia es abordado o desarrollado en las instituciones educativas por diferentes instituciones, como ser la Defensoría de la Niñez y Adolescencia, centros de salud o instituciones gubernamentales, así lo afirman varios de los profesores entrevistados. Por tanto, se puede establecer que el diálogo sobre violencia en la institución educativa se da a través de 3 entes: el currículo base, la Defensoría de la Niñez y Adolescencia y otras instituciones gubernamentales o no gubernamentales.

4. Discusión

Para contrastar el análisis cualitativo realizado en la parte de resultados, a continuación se analizarán algunas estadísticas sobre violencia escolar y bullying. De acuerdo con estudios realizados por UNICEF (2019), “en La Paz el 90% de los estudiantes de secundaria perciben la existencia de violencia escolar en sus unidades educativas; un 27% afirma que todos los actores en las unidades educativas muestran conductas agresivas, especialmente aquellos de cursos superiores. En Santa Cruz, 7 de cada 10 estudiantes están expuestos a algún tipo de violencia en el ámbito escolar. Los casos de violencia que ocurren de manera frecuente afectan a 5 de cada 10 estudiantes en primaria y a 6 de cada 10 estudiantes en secundaria. La violencia escolar afecta por igual a mujeres y varones”.

En el caso de bullying, más de la mitad de la población de estudiantes de secundaria sufren este tipo de violencia, ya sea como abuso verbal, físico y emocional. Así también, “el 55% de los estudiantes son víctimas del desprecio y la ridiculización en niveles significativos. La intimidación manifiesta en amenazas físicas, manipulación emocional, abuso verbal y humillación intencional es alarmante en 22% de los estudiantes” (*Ibid.*). Los lugares, dentro la infraestructura educativa donde se suscitan con frecuencia estos casos son los patios, canchas o pasillos. Entre las formas más comunes de abuso se encuentra que “los agresores ponen sobrenombres o apodos, a las y los estudiantes cumplidos los molestan por presentar sus cuadernos al día y también por ser gordos, flacos, morenos, blancos, bajos, altos, etc.” (Terre des Hommes Suisse – Bolivia, 2019). Muchos de los estudiantes que sufren abuso optan por callar el acoso que soportan, por múltiples razones, ya sea por temor a más duras represalias por parte de los agresores, críticas por parte de compañeros, amigos o familiares.

Diferentes investigaciones que analizan las causas del bullying, enfatizan sus estudios en la relación de padres e hijos (núcleo familiar), así como la calidad de las relaciones de estudiantes con sus profesores. Viscardi (2011) plantea lo siguiente: (...) los factores que repercuten en los estudiantes para desarrollar una conducta agresiva son: 1) en el hogar: ausencia de cariño y atención, conductas violentas, exceso de libertad, etcétera; 2) en la escuela: normas muy rígidas, castigos humillantes, mala supervisión, falta de estrategias de motivación, escasa educación en positivo, etc.; y, 3) otros factores sociales (violencia en películas, televisión, revistas, videojuegos, entre otros)

Según resultados de un estudio realizado por el Observatorio de Seguridad Ciudadana del Gobierno Autónomo Municipal de La Paz en la gestión 2018, las formas

de abuso más comunes son: coacción por la fuerza o violencia física o psicológica (obligar a decir o hacer algo contra su voluntad) afecta al 30%.

Entre otros datos reveladores, un 48% es restringido de jugar, comunicarse o relacionarse en grupo, fracturando su red de apoyo social, en tanto el 33% sufre bloqueo social y al 45% se les quita o retiene sus pertenencias. Así también, el 27% de los estudiantes afirman que todos los actores en las unidades educativas realizan conductas agresivas, especialmente quienes son de cursos superiores.

A nivel Cochabamba no se encontraron estudios recientes que demuestren las estadísticas de esta realidad, pero que claramente no serán distintas o muy diferentes a lo que ocurre en otros departamentos.

5. Propuesta de transversalización curricular para la prevención del bullying

Para lograr que los contenidos, en relación a la violencia escolar, puedan integrarse dentro el avance pedagógico que se da en la institución educativa “Pedro Domingo Murillo”, se propone hacer uso de la estrategia de la interdisciplinariedad, que se enmarca dentro de la estrategia pedagógica de la transversalización curricular.

Moreno (2004), entiende a la transversalidad curricular como:

El conjunto de características que distinguen a un modelo curricular cuyos contenidos y propósitos de aprendizaje van más allá de los espacios disciplinares y temáticos tradicionales, desarrollando nuevos espacios que en ocasiones cruzan el currículum en diferentes direcciones, en otras sirven de ejes a cuyo alrededor giran los demás aprendizajes, o de manera imperceptible y más allá de límites disciplinares impregnan el plan de estudio de valores y actitudes que constituyen la esencia de la formación personal, tanto en lo individual como en lo social”. (pág. 6)

Así también, se considerará la estrategia de la interdisciplinariedad, que es considerada como el mejor canal para promover un diálogo entre las diferentes disciplinas o áreas del saber; y así mismo, a través de dicho proceso, abordar los fenómenos o situaciones del contexto que son considerados como un problema que obstaculiza el desarrollo integral de los estudiantes. Al respecto, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (como se citó en Jáuregui, 2018) reafirma la idea de que “la interdisciplinariedad aquí, debe ser entendida como la estrategia de diálogo entre las diversas disciplinas y saberes, en torno a un propósito común: la interpretación de un problema concreto de la realidad contextual” (pág 77).

Por tanto, los contenidos temáticos que han de desarrollarse en relación a la violencia escolar, deben realizarse mediante la estrategia pedagógica de la transversalización curricular ya referida anteriormente. Esta estrategia considerará el proceso formativo en las asignaturas de Ciencias Sociales y Cosmovisiones, Filosofía y Psicología; correspondientes al curso de sexto grado de secundaria de la Unidad Educativa “Pedro Domingo Murillo”, **institución que se rige bajo el currículo del Sistema Educativo Plurinacional de Bolivia.**

La elección de estas asignaturas se hizo con base a la permeabilidad que existe entre los diversos campos de saberes y conocimientos que integran ambas áreas de formación. Puesto que, por una parte, el área de las ciencias sociales, dentro del proceso formativo de los estudiantes, se convierte en un eje articulador relevante. Debido a que, a partir del análisis crítico y reflexivo de cualquier hecho o suceso histórico, los estudiantes llegan a aprender, seleccionar y manejar adecuadamente fuentes documentales vinculadas con su contexto local, regional, nacional, latinoamericano y mundial, que le permiten desarrollar una formación vinculada con su identidad cultural (individual y colectiva) y, asimismo, con la práctica de los principios y valores socio comunitarios que contribuyen al desarrollo del Vivir Bien.

De modo que, para el abordaje de la problemática de la violencia escolar, resulta pertinente realizarlo mediante una transversalización curricular que tenga en cuenta esta área de formación. Ya que, por medio del avance de los contenidos tanto teóricos como prácticos de las ciencias sociales, se puede proyectar en los procesos de aprendizaje y enseñanza de los estudiantes, un análisis crítico y reflexivo de los diferentes contextos históricos, sociales, culturales, económicos, y políticos que estén relacionados con la temática de la violencia y, en sí, con las diferentes expresiones de esta, que tienen lugar en el contexto educativo en el cual están inmersos. Esto contribuye de manera significativa, al desarrollo de la conciencia social que posibilita a la persona a contribuir a la consolidación del Vivir Bien.

En cuanto al área de formación “Cosmovisiones, Filosofías y Psicología”, los contenidos curriculares giran en torno a la transformación humana y comunitaria, dirigida a descolonizar las subjetividades y las mentes a tiempo de fortalecer los valores y la ética socio comunitario productivo que contribuyan a consolidar el Vivir Bien” (Ministerio de Educación, 2021, pág. 154). Razón por la cual, esta asignatura permite, de manera pertinente, abordar la temática de violencia a través del cultivo del pensamiento crítico, el diálogo participativo y el fortalecimiento de las identidades.

De ahí que resulta pertinente que los pasos a seguir para la implementación de esta estrategia de transversalización curricular, tenga como base el enfoque por competencias y el método de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).

Por un lado, la formación basada en competencias se entiende como:

Un desempeño en términos de un proceso complejo que integra de manera dinámica las tres dimensiones del saber (saber conocer, saber hacer y saber ser), aplicados a actividades y a la resolución de problemas del mundo del trabajo de manera idónea en relación a las características del contexto con el que se está interactuando; aportando de ésta manera a incrementar los niveles de eficacia (proyecto país) y los niveles de autorrealización (proyecto ético de vida). (Requena, 2016)

Por lo cual, el enfoque por competencias permite no sólo comprender la realidad, sino transformarla, en un continuo proceso de contextualización del desempeño (saber local) y descontextualización del desempeño (saber global). Es así que la formación basada en competencias se torna en una propuesta que supone cambios de percepciones y de comportamientos no solamente en los educadores sino también en los estudiantes y la administración educativa

Por otra parte, el Aprendizaje Basado en Problemas consiste en enfrentar al alumno a una situación real con el fin de comprender mejor la problemática social.

El método de problemas consiste en proponer situaciones problemáticas a los participantes, quienes, para solucionarlas, deberán realizar investigaciones, revisiones o estudio de temas, no debidamente asimilados, ejercitando el análisis y la síntesis. El método de problemas es un procedimiento didáctico activo, dado que coloca al alumno frente a una situación problemática, para la cual tiene que hacer una o más propuestas de solución, conforme a la naturaleza de la situación planteada. (Parra Pineda, 2003, pág. 14) Por tanto, se debe mencionar que el ABP propone técnicas didácticas que ayudan al estudiante en su autoaprendizaje y formación de sentido crítico con el fin de promover una relación entre sus pares, y asimismo, construir conocimientos inéditos.

Tomando en cuenta la metodología planteada anteriormente, la estrategia de transversalización curricular ha de desarrollarse en base a los siguientes contenidos y sus respectivas competencias, en relación a cada área de formación:

Cuadro 2: Contenidos a desarrollar en las diferentes asignaturas

Asignaturas	Ciencias Sociales		Cosmovisiones, filosofía y psicología	
	Contenidos	Competencias	Contenidos	Competencias
1° trimestre	La violencia en diferentes épocas históricas de Bolivia.	Desarrolla nociones generales sobre violencia en base a la revisión teórica de la historia boliviana.	Aproximaciones a la violencia desde una perspectiva filosófica.	Identifica sentipensamientos relacionados al significado de violencia en base al debate crítico-reflexivo expresado por filósofos de la historia universal.
2° trimestre	Tipos de violencia y roles en la violencia ejemplificados en diferentes sucesos históricos.	Dramatiza escenas de violencia en diferentes sucesos históricos, tomando en cuenta los roles que predominan un acto violento, como ser: maltratadores, víctimas, testigos, instigadores e intérpretes.	¿es el hombre violento por naturaleza?	Problematiza la naturaleza de la violencia en el hombre tomando en cuenta la dualidad: bueno – malo, – aceptable – reprochable.
3° trimestre	La violencia en cifras en Cochabamba ¿Cómo actuar ante un caso de violencia?	Selecciona, utiliza y evalúa los conocimientos y las técnicas necesarias en base al desarrollo de acciones encaminadas a prevenir y resolver pacíficamente situaciones de violencia escolar.	La violencia en nuestra vida estudiantil.	Reflexiona y analiza críticamente los distintos escenarios que forman parte de su interacción social y educativa, y en los que se presenta algún tipo de violencia en concordancia con los conocimientos aprendidos en torno a la violencia escolar.

Fuente: Elaboración propia, 2021

A partir de esta transversalización curricular, se alcanza la siguiente Unidad de Competencia: “Socializa y aborda formas de prevención contra la violencia y sus diferentes manifestaciones que se presentan en el espacio educativo con el objetivo de establecer espacios de participación, diálogo y concientización entre los actores

educativos en base a los contenidos curriculares establecidos en los Programas de Estudio Dosificados de la Educación Secundaria Comunitaria Productiva”.

Ahora bien, para evaluar, desarrollar y practicar la unidad de competencia anteriormente mencionada, es necesario degradar la misma en las siguientes competencias específicas:

- Organiza espacios de diálogo orientados al abordaje teórico de la violencia en el contexto educativo en base a la participación de los miembros de la comunidad educativa y los conocimientos y saberes del vivir bien.
- Identifica y gestiona los aprendizajes que den respuesta a situaciones o entornos que integren algún tipo de violencia teniendo en cuenta habilidades de comunicación asertiva y equilibrio emocional.
- Valora los procesos de aprendizaje de los participantes y el impacto del proyecto curricular en la institución educativa en base a criterios de evaluación pedagógica.

En síntesis, la estrategia de transversalización curricular tiene como objetivo implementar la temática de la violencia escolar dentro de las asignaturas de Ciencias Sociales y Cosmovisiones, Filosofía y Psicología con los estudiantes de sexto de secundaria. Esta propuesta se plantea en base al enfoque por competencias y el método de aprendizaje basado en problemas; por ello, las actividades a realizar dentro de esta propuesta, tienen un carácter crítico, innovador y de impacto.

Para finalizar, la transversalización curricular debe ser gradual y en lo posible congeniar con los temas de avance de las asignaturas elegidas; por esta razón, se recomienda primero conceptualizar, clasificar y caracterizar a la violencia y luego ir particularizando los contenidos hasta llegar a la violencia escolar, y más precisamente al bullying.

6. Conclusiones

Este problema social de la violencia se presenta en diferentes contextos y específicamente en las escuelas. Es importante que desde la escuela (en sus diferentes niveles de formación), se promuevan programas formativos y de prevención del bullying con el fin de formar mejores ciudadanos que en el mañana respeten a sus semejantes y las normas de convivencia armónica y de paz en la sociedad.

En este trabajo se planteó las estrategias de transversalización curricular complementada con la interdisciplinariedad, que posibiliten desarrollar procesos

formativos en temas de prevención de la violencia escolar, que sumen e impregnen varios campos, áreas y asignaturas y que tengan como objetivo responder a un problema específico, en este caso la prevención de la violencia escolar. Esta propuesta se diferencia de otras por su constancia y continuidad, ya que esta formación se realizará todas las gestiones y durante todo el año escolar, esto tendrá un impacto significativo en la educación de los estudiantes.

Finalmente, otra metodología interesante que se plantea es el enfoque basado en competencias y la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas. Esto posibilitará una formación más integral no solo a nivel cognitivo, sino también en la dimensión procedimental y actitudinal.

Bibliografía

- Arias, W. L. (2014). ¿Qué es el bullying?: los actores, las causas y los principios para su intervención. *Revista psicología*. Arequipa, 12 - 32.
- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 383–394.
- Fante, C. (2012). Como entender y detener el bullying y cyberbullying en la escuela, 112 preguntas y respuestas clave para padres y profesores, Bogotá, cooperativa editorial magisterio, I, (124)
- Fierro, L. D. (2017). Propuesta de prevención del bullying en el Liceo Psicopedagógico de Bolivia. Bogotá, Colombia: Fundación Universitaria los Libertadores.
- García, G., Joffre, V. M., Martínez, G. J. & Llanes, A. (2011). Ciberbullying: forma virtual de intimidación escolar. *Rev. Colomb. Psiquiat.*, vol. 40, 115 - 130.
- García, M. V., & Ascencio, C. A. (2015). Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Redalyc*, 09 - 38.
- Jauregui, S. (2018). La transversalidad curricular: algunas consideraciones teóricas para su implementación. *Scielo*, 1 -11.
- León, V. (11 de 06 de 2015). El bullying o acoso escolar en la Educación Secundaria. La Educación Física y el Deporte como medios de prevención e intervención. Sevilla: Universidad de Sevilla. En:

https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/32872/TFG-0194.pdf?fbclid=IwAR1pwndCcuIgle1MRccEyvoWnNCingsfhsCLmQRiHZbDu0mJ22p_MxKCQLU

- Martínez, G. (2012). El manual de convivencia y la prevención del Bullying. Bogotá: Magisterio Editorial.
- Martínez, A. (2016). La violencia. Conceptualización y elementos para su estudio. *Política y Cultura*, N° 46, 7 - 31.
- Ministerio de Educación. (2021). Educación secundaria comunitaria productiva. Programas de estudio dosificados 2021. La Paz: Estado Plurinacional de Bolivia.
- Moreno, M. (2004). Valores transversales en el currículum. *Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE-La Tarea*. Universidad de Guadalajara.
- Organización Mundial de la Salud. (2002). Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen. Washintong, DC.: Catalogación por la Biblioteca de la OPS. Organización Panamericana de la Salud.
- Página SIETE (2018). Más de la mitad de los alumnos de La Paz sufren bullying. En: <https://www.paginasiete.bo/sociedad/2019/5/10/mas-de-la-mitad-de-los-alumnos-de-la-paz-sufren-bullying-217617.html>
- Parra, M. (2003). Manual de estrategias de enseñanza/aprendizaje. Colombia: Ministerio de la protección social servicio nacional de aprendizaje.
- Requena, G. (2016). Diplomado en educación superior formación basada en competencias. Departamento de desarrollo curricular, Cochabamba.
- Terre des Hommes Suisse – Bolivia (2019). Niños no denuncian el bullying. En línea: <https://tdhsbolivia.org/index.php/publicaciones/13-nin-s-periodistas/1-ninos-no-denuncian-el-bullying>
- Trevisol (2017). Bullying en la escuela: inquiriendo las razones promotoras de los conflictos entre y de los alumnos. Buenos Aires: CLACSO.
- UNICEF (2020). UNICEF y Educo Bolivia firman un acuerdo para prevenir la violencia y promover una cultura de paz en las escuelas. En: <https://www.unicef.org/bolivia/comunicados-prensa/unicef-y-educo-bolivia-firman-un-acuerdo-para-prevenir-la-violencia-y-promover>

A NOSOTROS PRIMERO

Desarrollo de habilidades emocionales como micropolítica institucional orientada a estudiantes que demuestren actitudes de violencia.

Mario Fernandez Revollo²³

Resumen

El presente artículo, con base en un trabajo etnográfico, expone situaciones de violencia manifestadas por estudiantes de educación primaria escolar e identificadas por sus maestras; sucedidas todas dentro y fuera del establecimiento educativo. Consecuentemente, cita algunas de las acciones que suelen realizarse en este contexto como parte de la lucha contra la violencia. Para finalizar, en correspondencia a dicha observación, se plantea una propuesta metodológica orientada a desarrollar habilidades emocionales en los estudiantes. Esperando, con ello, atender a quienes, tal vez, más lo requieren.

Palabras clave: Violencia escolar, inteligencia emocional, habilidades emocionales

1. Introducción

La violencia, en su condición de problema social, está presente en ámbitos como la política, familia, tecnología, relaciones de género, el catolicismo, instituciones educativas, la literatura, etc. (Sánchez, 1998). Adoptando formas de manifestación que van más allá del acto físico; transgrediendo al estado emocional de agresores y víctimas. Por ello, cada una de las mencionadas se constituye en objeto de investigación para la antropología, la psicología, el derecho, la educación; ya sea de manera disciplinar o interdisciplinar (Segato, 2003). Permitiendo visibilizar su presencia en situaciones aparentemente normales o ‘naturalizadas’ (Carassai, 2013); pero, al mismo tiempo, plantear alternativas de mejora o solución.

Respecto al mencionado tema, dentro el contexto boliviano, la gestión 2020 el Ministerio de Educación estableció que todas las unidades educativas del país implementen el Plan Nacional de Contingencia Educativa, denominado ‘Prevención de violencias en el entorno educativo’; con el objetivo de “Desarrollar... acciones de prevención de violencias... para mejorar la calidad educativa y contribuir a la cultura de

²³ Maestro de educación primaria. Actualmente, se desempeña como director de unidad educativa en la Ciudad de Cochabamba. Correo electrónico: fernandezline@gmail.com

paz y la convivencia armónica y pacífica” (p. 5), y cuyas líneas de acción se orientaron a la prevención, identificación temprana, actuación y referencia, y seguimiento. Empero, con la pandemia provocada por la Covid-19, dicha disposición no llegó a concretizarse.

En gestiones anteriores, parte de la planificación escolar contemplaba diseñar un Proyecto Socioproductivo; elaborado por los actores de la educación,²⁴ y enfocado a tratar un problema de la comunidad, o también fortalecer alguna potencialidad que pueda haberse reconocido. Así, de entre las temáticas abordadas con este instrumento, se tuvo experiencias relacionadas a la violencia en el contexto escolar, mismas que contemplaron la participación de todo el estudiantado. Con actividades orientadas al reconocimiento de la violencia como problema social, además de la socialización de normativas nacionales; por ejemplo, la Ley contra el racismo y toda forma de discriminación (N° 045) y la Ley integral para garantizar a las mujeres una vida libre de violencia (N° 348).

Así mismo, en cuanto al desarrollo curricular, revisando concretamente el plan de estudios del nivel primario, el tema de violencia se encuentra inscrito en las áreas de Valores Espiritualidad y Religiones y Ciencias Sociales. Sumando un total de cinco contenidos relacionados directamente con la mencionada temática;²⁵ además de las orientaciones metodológicas que ascienden a dieciséis. Dicho, sin embargo, ya fue establecido mucho antes de la elaboración del mencionado ‘Plan de Contingencia’; por ende, forma parte del avance curricular.

Para concluir, si bien desde el nivel central se prestó atención al tema de violencia desde las instituciones educativas, se considera que no fue suficiente para afrontar esta problemática. Más allá de las acciones de concientización y reflexión realizadas, los hechos de violencia continúan siendo parte de la cotidianeidad. No sólo dentro los establecimientos escolares, sino también a nivel de sociedad. Por lo expuesto, el presente artículo tiene como objetivo describir situaciones de violencia identificadas en una institución educativa del nivel primario; posteriormente, plantea una propuesta metodológica que pueda coadyuvar a la lucha contra la violencia en contextos escolares.

²⁴ Estudiantes, padres de familia, maestros, dirección y otras instituciones del contexto inmediato.

²⁵ 1) Identidad, autoestima y respeto a los miembros de la familia y comunidad sin violencia. 2) Equidad social y convivencia sin discriminación ni violencia a la mujer en la escuela y comunidad. 3) Seguridad ciudadana: Violencia y trata y tráfico de personas. 4) Seguridad ciudadana en el departamento: Violencia intrafamiliar y social, normas de protección. Y 5) Principios de vida social en armonía y equilibrio en los diferentes pueblos del Abya Yala, la despatriarcalización y violencia contra la mujer.

2. Procedimientos metodologicos y sustentacion teorica

2.1 Desarrollo metodológico

En cuanto al desarrollo metodológico, indicar que el levantamiento y análisis de datos fue de tipo cualitativo; basado en el método etnográfico, y mediante dos técnicas como ser la observación participante y entrevista semiestructurada. Delimitando, como espacio de investigación, a la unidad educativa ‘América’ -nombre ficticio-; además de docentes, padres de familia y maestros, en condición de informantes.

Una vez definidos los espacios y momentos de observación, correspondió identificar a estudiantes que, con cierta recurrencia, demostraron actitudes de violencia dentro la institución educativa. Durante el lapso de dos semanas, comprendidas entre el trece y veintiséis de noviembre de dos mil diecinueve, se observó los espacios de recreo, ingreso y salida del establecimiento escolar. En ese mismo tiempo, se consultó a las maestras sobre conductas agresivas que podrían manifestar sus estudiantes, como ser: insultos a sus compañeros, provocaciones verbales o físicas, agresiones físicas, etc.

Destacar también que, para las entrevistas, fue importante contar con registros concretos sobre situaciones de violencia identificadas en el establecimiento escolar. Esto para mencionarlas cuando algún entrevistado no recuerde o no haya percibido hechos similares. Por ello, se prefirió no limitar un número específico de casos a observar, puesto que tampoco se llegó a complementar los datos de la observación con entrevistas. Así, en total, se identificó diecinueve casos; de los cuales, sólo dos incidentes pudieron ser ampliados.

2.2 Sustento teórico

Parte integral del presente escrito es el sustento teórico, que permite ampliar la asimilación del problema estudiado. Por ello, a continuación, se desglosa los siguientes subtítulos:

2.2.1 Violencia en el contexto escolar

La violencia en edad escolar es entendida como el conjunto de “...actos no accidentales, verbales o simbólicos” (Sauceda y Maldonado, 2016), realizados por otras personas, “...obstaculiza el desarrollo de las necesidades emocionales básicas del menor” (ídem); aspecto que incide negativa y significativamente en la salud emocional, y transgrede a su desenvolvimiento en espacios sociales. Empero, destacar que una

sociedad con niveles elevados de violencia, no da como consecuencia directa rendimientos bajos en el aprendizaje de los estudiantes. Así lo declara el informe elevado por Trucco e Inostroza (2017, p. 32), desde un estudio realizado por el Laboratorio Latinoamericano de la Calidad Educativa (LLECE), en quince países de América Latina²⁶. Pudiendo así pensar que, el hecho de vivir en sociedades violentas, no decanta tener estudiantes violentos.

Para Ayala-Carrillo, en los últimos años, la mayoría de las investigaciones sobre violencia escolar se fueron centrando en el fenómeno denominado ‘bullying’, traducido como ‘acoso escolar entre iguales’; siendo este sólo un tipo de violencia. Al mismo tiempo, prestando atención al ambiente interno de las aulas escolares, expresa que esta es un ‘reflejo de lo que sucede afuera’ (2015, p 494-495), refiriéndose a la sociedad de la cual forman parte los estudiantes. Así mismo, a medida que las personas van tolerándola, esta se va ‘naturalizando’; disminuyendo la posibilidad de reconocerla.

En el contexto escolar, para que el fenómeno de violencia se (re)produzca, según Machicado (2011), participan tres protagonistas: los abusadores, las víctimas y los mirones. Éstos últimos, si bien no ejercen acciones directas sobre las víctimas, forman parte significativa del ambiente violento. Por un lado, alientan las sensaciones que el agresor pueda tener cuando agrede a otro estudiante; por otro, de alguna manera promueven este tipo de eventos al no dar cuenta a sus maestros, u otro adulto, para que éste pueda interceder y orientarles sobre lo negativo de su accionar.

Por su parte, Mollericona clasifica las formas de violencia en maltrato físico, verbal y social. Este último, entendido como “...el maltrato deliberado ante otras personas con el fin de aislar del grupo al individuo, donde lo sustancial es el rechazo. Directo: ignorar, aislar, marginar de las actividades y manipular las relaciones de amistad” (en Coarite y Carrillo, 2014, p. 179). Siendo esta última una de las que menos presencia advierte. Pasando como preferencias de amistad entre compañeros e interpretadas a razón de libertad de elección social.

Respecto a las acciones de prevención desarrolladas por instituciones educativas, Goleman menciona que no es suficiente informar a los estudiantes sobre lo que es violencia, o cuáles son los tipos de violencia presentes en la sociedad. Es más importante, indica, desarrollar programas de ‘alfabetización emocional’, con base en la identificación y expresión de sentimientos, control de los impulsos, hablar con uno mismo, entre otros (1996, pp. 252-253). Paulatinamente, esto genera hábitos en los estudiantes,

²⁶ De entre los cuales, se exceptúa a Bolivia.

constituyéndose en parte de su conducta emocional y demostrada en diversos espacios sociales.

Partiendo de los aportes teóricos provenientes de investigaciones sobre el tema, Saucedo y Guzmán (2018, p. 231-234) expresan que estos no van dirigidos a los ‘interlocutores específicos’, sino a los tomadores de decisiones o políticas públicas. Al mismo tiempo, los investigadores exponen recomendaciones sobre ‘lo que se debería hacer’, sin tomar en cuenta las especificidades de cada contexto. Por último, menciona que las investigaciones destacan los aspectos negativos de las escuelas, y no así las acciones que procuran hacer frente al problema de la violencia.

2.2.2 Inteligencia emocional

En relación a la inteligencia emocional; concepto acuñado por Goleman (1996), quien establece la importancia de ‘aprender a dominar las emociones’; fundado en las acciones agresivas que demuestran una parte de la población estudiantil; con mayor o menor grado en diferentes países. En su obra, toma de ejemplo el suceso protagonizado por Khalil, estudiante que terminó por disparar a sus compañeros Ian y Tyrone, quienes constantemente lo acosaban y amenazaban.²⁷ Eventos como este, dan a entender que la inteligencia emocional es tan importante como el desarrollo de las habilidades lingüísticas, lógico matemáticas, artísticas, y/o tecnológicas.

Otros autores, por su parte, expresan sus reparos en el sentido de concebir esta propuesta sólo como un proceso ‘cognitivo’, puesto que conlleva consigo una carga social e histórica que forma parte del ser (Menéndez, 2018, p. 12). Así también, en una revisión bibliográfica mucho más profunda, Danvila y Sastre (2010) puntualizan que, en su momento, se cuestionó la carencia de apoyo empírico de esta teoría; incluso, como recapitulan, proviene más de la literatura comercial, y evade los factores de personalidad bien establecidos.

Con base en estas últimas recopilaciones, se considera que el planteamiento de

²⁷ Todo empezó como un pequeño altercado que fue adquiriendo tintes cada vez más dramáticos. Ian Moore y Tyrone Sinkler, alumnos del Instituto Jefferson, de Brooklyn, se enzarzaron en una disputa con Khalil Sumpter, de quince años, a quien habían estado acosando y amenazando hasta que la situación se les escapó de las manos.

Un buen día, Khalil, temeroso de que Ian y Tyrone fueran a propinarle una paliza, cogió una pistola de calibre 38 y, en la entrada del instituto, a pocos metros del vigilante, les disparó a quemarropa, acabando con su vida. (Goleman, 1996, p. 196)

Goleman puede ser asumido como un componente importante para el diseño de propuestas pedagógicas; mas no como un modelo teórico a seguir; esperando que los resultados se produzcan de manera lineal y mecánica. Por otro lado, reconocer que el presente artículo carece de una profundidad teórica que pudiese fundamentar de manera más científica la aceptación o rechazo al mencionado autor; empero, se reconoce su importancia para el inicio de experiencias desde la propia escuela.

3. Resultados

Luego del trabajo etnográfico realizado en la Unidad Educativa ‘América’, se presenta los resultados de esta investigación.

3.1 Situaciones de violencia en la UE

La violencia reflejada en manifestaciones selectivas o de relegamiento, que ‘clasifica’ a los estudiantes como ‘buenos’ o ‘malos’, transgrede a la agresión física producida entre ellos y puede interpretarse como ‘actos naturales de aversión’ (Hobbes, 1980, pp. 159-161), que definen la conducta de la persona. Desde esa perspectiva, mencionar algunas formas de violencia identificadas en el contexto escolar:

En la cancha deportiva, ocupada en su mayoría por niños varones, se observa que no todo es diversión y competencia por poseer el balón de fútbol; sino que también se producen golpes y empujones como parte del juego. Hubo un incidente en el que, aparentemente de manea inintencionada, un jugador pegó un golpe de pie en contra de otro compañero, quien inmediatamente le correspondió. Mientras la regente acudía para solucionar el hecho, ambos estudiantes ya estaban tomándose de las solapas opuestas a manera de iniciar una pelea. (Registro de campo, 14 de noviembre, 2019)

Actitudes como estas, denotan que el carácter impulsivo de algunos estudiantes es más fuerte en determinados momentos; pero no así como actitudes constantes. Preguntando a la maestra de estos niños, la profesora S. Guillén, quien expresó que “...por lo general no saben ser así. Son un poco inquietos en el curso, pero no saben pelearse entre ellos. Cada uno tiene sus amigos, y no saben pelearse con ellos” (Comunicación personal, 19 de noviembre, 2019). Esto denotaría, con mayor énfasis, que algunas actitudes de violencia son reacciones reflejo del carácter; mismo que corresponde ser tratado para evitar posteriores incidentes que puedan generar mayor daño entre ellos. En otra observación, próxima a las puertas del baño, se registró que el estudiante M. Coca tocaba las puertas de los individuales aparentemente con el ánimo de molestar a quienes

estaban haciendo uso de los mismos y no así aguardando su turno como el resto. Molesto por ello, E. Vela salió del individual y le reprochó por qué le estaba molestando. M. Coca se aproximó más hacia él y le empujó. Éste reaccionó de la misma manera y comenzaron a forcejear, estando a punto de darse golpes. Tras que se aproximó el director para separarlos, les llevó a la dirección para tomarles la atención. Conversando con la maestra de ambos estudiantes, E. Antezana, se pudo registrar:

El M. Coca es un chico bien problemático; con todos quiere pelear. Arriba en su barrio también tiene problemas con otros niños. Ya hablé con su papá, y me dijo que le iba a controlar más. Pero cuando otras señoras le reclaman lo mismo, sabe decirles ‘andate a la mierda, te vale pues lo que haga mi hijo’. -¿Y respecto al otro estudiante? El E. Vela no sabe ser violento; una vez hablé con su mamá, y me dijo que no sabe molestar en la casa; sólo que a veces sabe reaccionar como mayor porque ya sabe ganar dinero vendiendo heladitos. Yo creo que el trabajo a veces también les hace madurar a algunos estudiantes. (Comunicación personal, 18 de noviembre, 2019)

Si bien en ambos casos los estudiantes demostraron actitudes de violencia física, pareciera que unos buscan generarlas; como es la actitud de M. Coca, quien comenzó a incomodar la privacidad de todos quienes hacían uso del baño. En cuanto a E. Vela, él reaccionó en correspondencia a las provocaciones de su compañero. De no haberse intervenido, probablemente ambos estudiantes hubieran generado un escenario de violencia física mutua. Más allá de quién la haya iniciado.

Por último, si bien hasta el momento se describió situaciones en las que participan varones, destacar que las niñas no demostraron actitudes similares; no obstante, entre ellas también se pudo observar otro tipo de agresiones: En el aula de 4to A, la estudiante D. Reque. acostumbraba traer al curso maquillaje de fantasía, sujetadores de cabello, sorteos de globos, etc.; mismos que, según ella, su mamá le regalaba. Esto generó que sus compañeras le digan ‘vendeme, te voya pagar mañana’; a lo que ella accedía. Otra de sus compañeras, K. Aro, con quien no tenía buena relación, según testimonio de las presentes, expresó: ‘la D. Reque sabe sacarle a su mamá para traer para vender; le sabe robar y eso les está vendiendo’. Escuchando eso, la estudiante aludida expresó su disgusto y ambas comenzaron a gritarse diversos apelativos que no corresponden a la edad infantil. Conversando con la maestra R. Pozo, responsable de dicho curso, expresó:

Las dos niñas no saben llevarse. Siempre están peleando por una y otra cosa. Se insultan de todo. También hace el ejemplo que les dan sus papás. Por ejemplo, de la D. Reque, su papá está en la cárcel, cuando ella estaba más pequeña, su mamá también estaba en la cárcel. Un tiempo vivía con ella ahí adentro, y ahí yo creo que veía de todo.

Después sus tías se lo han sacado hasta que salga su mamá. Antes también sabía ir a visitar a su papá, pero desde que tiene padrastro creo que su mamá ya no le deja ir. -¿Y de la otra niña?- La K. Aro vive con su mamá, pero creo que ella no ha estado en esos problemas. Lo que sí es bien ‘chismosita’, y siempre está hablando de lo que las demás hacen o no hacen; sabe meterse en problemas de otras niñas; que dice, que no dice; y por eso creo también que otras niñas no le hablan. A veces les hace llorar por las cosas que se inventa. -¿Y cómo han intentado mejorar?- Ya les he hablado, juntas y por separado, como si fueran mis hijas, pero un tiempo está bien, pero después igual no más. Aunque la D. Reque ya está mejor de lo que estaba. Ya no trae cosas, y sus tareas también ya está haciendo. (Comunicación personal, 20 de noviembre, 2019)

Aspectos de situación familiar, como expresa la maestra, inciden en la conducta de sus estudiantes. Más allá de los motivos, destacar la aproximación que ella indica haber tenido con ambas: ‘hablarles como si fueran sus hijas’. A pesar de no tener registro de las palabras que probablemente les expresó, o las reacciones inmediatas que las niñas pudieron haber manifestado, esto da cuenta que el problema de la violencia no sólo puede ser afrontado con actividades de carácter curricular, sino que para algunos estudiantes resulta determinante contar con el apoyo y amistad de sus maestras; ya que tal vez ello no esté presente en el hogar.

3.2 Acciones de lucha contra la violencia desde la institución educativa

Siendo que el problema de la violencia está presente en las instituciones educativas, independientemente de los niveles de intensidad que pueda identificar un estudio más profundo, cada gestión se plantea y desarrolla acciones con el propósito de reducir los efectos de dicha problemática; ya sean estas planificadas a nivel institucional o como iniciativas docentes. Por ejemplo, con motivo del ‘Día Internacional de la Eliminación de la Violencia’, cada veinticinco de noviembre se reflexiona en los salones de clase, partiendo de una lectura o presentación de un vídeo; otros maestros promueven la elaboración de periódicos murales, contenidos de textos, recortes de periódico o imágenes referidas al tema; y algunos construyen pancartas para salir en marcha por los alrededores del establecimiento educativo.

Respecto a estas acciones, mencionar que en el segundo curso ‘A’ del nivel primario, partiendo de la lectura ‘Los gallos y la perdiz’²⁸, la maestra L. Miramendi comenzó a

²⁸ El contenido trata de la convivencia de dos gallos que, constantemente, se la pasaban peleando. Cuando una perdiz llegó a vivir con ellos, recibió el mismo trato. No comprendió el porqué de la agresión. Con el tiempo, vio que esa actitud era normal para los gallos, y que los golpes no eran porque la veían diferente.

reflexionar a sus estudiantes sobre la importancia de no ver a la violencia como algo normal:

...a veces como los gallitos, están peleándose en el recreo. Cuando están jugando con la pelota en la cancha y se enojan, se empujonean entre dos o tres, y los demás siguen jugando. Más parece que están jugando a la pelea y no jugando fútbol. ¿Eso está bien? No... -responden a coro- ¿y por qué lo hacen? El Yamil ²⁹ hace profe... el Joel también. Igualito en la canchita sabe pelear. Entonces no tenemos que pelear, porque somos como hermanitos, ¿no? Sí... (Registro de campo, 25 de noviembre, 2019)

Notar que a esa edad, a partir de una lectura, los estudiantes reconocen lo negativo de actuar con violencia -peleas-, y por ello no deben reproducirla. Al mismo tiempo, dentro su grupo etario, y también fuera del establecimiento escolar, van asimilando que algunos compañeros tienen ese tipo de conductas. Incluso, esta llega a caracterizarlos de manera más representativa, haciendo de lado otras conductas o habilidades que sí podrían ser mejor valoradas; por ejemplo, el liderazgo. En dicha oportunidad, también se notó que las exclamaciones fueron vertidas por los niños, y no tanto así por las niñas. La mayoría de ellas observaba y oía a quienes elevaban más la voz; otras se mostraban más interesadas en sus conversaciones sobre temas que, por el ruido del momento, no se alcanzó a registrar.

Como segunda actividad, se mencionó la elaboración de periódicos murales, trabajados en aula de manera grupal o en las casas a manera de trabajo práctico. Para ello, previamente se compilan recortes de periódico, imágenes impresas, o dibujos directamente elaborados en el papelógrafo. Así también, dependiendo de la metodología docente, las reflexiones sobre la temática suelen llevarse a cabo antes o después de la conclusión del material; ya sea para orientarlo o utilizarlo como recurso didáctico. Así lo expresó la maestra E. Antezana:

Los papelógrafos sobre violencia nos ayudan a aclarar algunas ideas de los estudiantes. Por lo general saben traer con recortes de periódicos, o también saben dibujar ahí mismo. Cuando hacemos aquí -escuela-, traen sus recortes y su papel bond, pero cuando traen de su casa, a veces no hacen ellos; sus papás o sus hermanos se los saben hacer, por eso prefiero hacer aquí con ellos. -¿Y cómo les explican?- Les decimos que está mal la violencia, que no deben ser así; que sus papás a veces se pueden pelear, pero que

²⁹ Nombre ficticio.

no está bien; o también si se pelean entre compañeros, deben avisarme para solucionar; no es bueno que peleen, ¿no?. (Comunicación personal, 18 de noviembre, 2019)

Con base en las palabras de la maestra, más allá de la elaboración de periódicos murales, o papelógrafos, destacar que otorga más importancia al uso del producto final para abordar el tema de la violencia. De replicarse esto en varios cursos, a primera impresión daría cuenta que sí se profundizó al respecto, puesto que se ve los productos tangibles de la actividad, pero no así la reflexión más profunda. Similar a ello, está elaboración de pancartas para su posterior salida en marcha por los alrededores del establecimiento escolar.

Organizados por cursos, y a la cabeza de cada maestro, los estudiantes portan sus pancartas y elevan algunos estribillos dando a conocer el motivo de su actividad. “No a la violencia, no a la violencia”; “¿queremos parar la violencia?, Sí...; ¿cuándo?; ahora...; ¿cuándo?; ahora...; ¿cuándo, cuándo?; ahora, ahora”. Dicho proceder llama la atención de los vecinos; incluso, en el trayecto, les toman algunas fotografías. (Registro de campo, 25 de noviembre, 2019)

Otra de las actividades que pretende disminuir los casos de violencia en la unidad educativa, es la conformación de la denominada ‘brigada escolar’. Integrada por estudiantes de diversos cursos, cuya responsabilidad es coadyuvar con el orden interno. Previo a ello, reciben capacitación sobre orden cerrado³⁰ y protocolos de acción frente a situaciones de violencia o desorden.³¹ Esto por parte de efectivos del módulo policial correspondiente. Además, cuentan con uniforme que les destaca de los demás estudiantes³², mismo que también es provisto por la policía. A lo largo de la gestión escolar, este grupo está a cargo de la ‘Comisión Disciplinaria’; responsable también de informar a los maestros de aquellos estudiantes quienes estén demostrando indisciplina o hayan tenido algún percance con otros compañeros.

4. Discusión

Partiendo de que la escuela asume el rol de formar cognitiva y emocionalmente a sus estudiantes, contribuyendo así a las familias y sociedad en general, se constituye en un

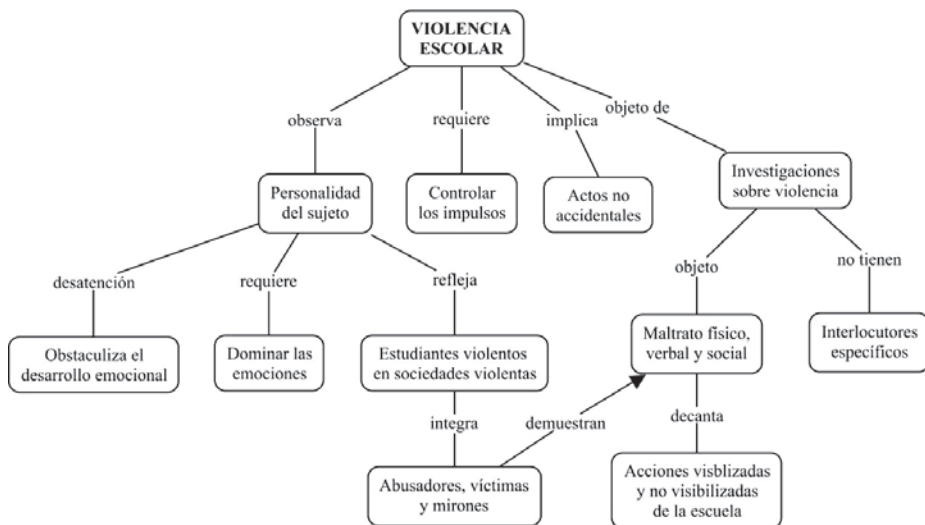
³⁰ Formación en bloque, agrupación por escuadras, posiciones de orden y atención, entre otras.

³¹ Recomendar a los compañeros que tengan cuidado de no correr mucho en el recreo; dar parte a dirección o a los maestros si algún compañero se rehúsa a considerar las recomendaciones; etc.

³² Gorra y chaleco de color verde, con logotipo de la Policía Nacional; además de un silbato para alertar.

espacio por demás complejo porque, al mismo tiempo, atiende situaciones que van más allá de la simple observación. Una de ellas es la denominada ‘violencia escolar’; manifiesta de diversas maneras, y que su tratamiento requiere acciones integrales que se constituyan en parte las micropolíticas institucionales. Desde ese punto de vista, a partir del siguiente gráfico, se expone algunos elementos que hacen a la discusión del presente escrito.

Ilustración 1. Esquema de discusión teórica



Nota: La presente ilustración contiene gran parte de las categorías mencionadas en el marco teórico; y, al mismo tiempo, están relacionadas con los resultados del trabajo de campo.

Cuando se trata de violencia escolar, en el ambiente educativo van destacando muestras de personalidad que caracterizan a determinados estudiantes (Danvila y Sastre, 2010). Tal el caso particular del niño M. Coca, quien mostraba conductas agresivas tanto dentro como fuera de la institución educativa. En consecuencia, parte de su grupo etario ya tenía construida una imagen tipificada respecto a su forma de ser. Al mismo tiempo, a pesar de que su padre tenía conocimiento de ello, por las respuestas que vertía frente a las llamadas de atención de otros padres de familia, al parecer no otorgaba la importancia merecida. Demostraba desinterés en corregir las conductas de su hijo; ocasionando que el niño no cuente con el refuerzo y orientación sobre lo negativo de sus acciones; entendiéndose, probablemente, que su conducta es normal o ‘natural’.

Distinta fue la conducta de E. Vela, que si bien terminó por forcejear con M. Coca, antes prefirió interpelar a su compañero acerca del por qué estaba molestando en el baño. Como describió su maestra, a partir de una conversación que tuvo con la madre, aparentemente el niño tenía cierta madurez debido a que comenzó a generar ingresos económicos por su cuenta; cambiando su tiempo de diversión por tiempo de trabajo. Probablemente este tipo de cambios, en la formación de los estudiantes, tenga relación con el dominio de sus emociones o control de sus impulsos (Goleman, 1996), puesto que su pensamiento también está ocupado por otras actividades como, por ejemplo, la preparación educativa y la venta del día.

Por otro lado, la personalidad del niño, o sujeto, como se pudo asimilar, refleja la presencia de niños violentos en sociedades violentas; empero, esta última no es un factor por completo determinante sobre el primero (Trucco e Inostroza, 2017). Así por ejemplo, la niña D. Reque quien por un tiempo habitó un recinto penitenciario juntamente con su madre, estuvo expuesta a un ambiente compartido por personas que, debido a sus acciones, terminaron siendo privadas de libertad. Aun desconociendo las particularidades de estos centros de rehabilitación o detención, es posible expresar que no son espacios adecuados para la permanencia de niñas en edad escolar. Se entiende además que, con acciones más de tipo ‘maternal’, y no ‘exclusivamente especializadas’ como las mencionadas por su maestra, R. Pozo, se logra incidir positivamente en la conducta de los estudiantes que, en un momento determinado, estuvieron expuestos a situaciones de violencia.

También mencionar que, en el contexto escolar, el problema de la violencia no sólo está protagonizado por estudiantes con actitudes agresivas, sino también por actores denominados ‘víctimas y mirones’ (Machicado, 2011). Los primeros, que si bien son los directos afectados de las conductas violentas, al no reconocerlas como nocivas y actuar frente a ellas, son también responsables de lo que Goleman (1996) definió ‘naturalización de la violencia’. Así mismo, las personas expectantes de actos violentos -mirones-, por un lado tienen también responsabilidad porque no intervienen o denuncian sobre el hecho. En el peor de los casos, cuando niños en edad escolar reaccionan con golpes entre sí, algunos de los presentes alientan al conflicto animando o provocando mayor euforia entre los involucrados. Tal el caso de la niña K. Aro, quien acostumbraba ‘meterse en los problemas de otros’. No olvidar también, quienes observan sin alentar, pero al mismo tiempo no informan sobre el hecho, si bien se constituyen en actores partícipes del hecho violento, probablemente decidan mantenerse al margen para evitar algún tipo de represalias por parte de los sujetos violentos.

Es así que la violencia escolar, como toda forma de violencia, se constituye en un conjunto de actos no accidentales (Sauceda y Maldonado, 2016). Por ejemplo, cuando la

maestra Miramendi reflexionó con sus estudiantes sobre el contenido de la fábula ‘los gallos y la perdiz’, destacó que el accionar de los gallos era un acto voluntario; no así de manera accidental. Y eso se replicó en el trato que daban a la perdiz, que no comprendía el por qué de tal agresión. Paralelamente, haciendo mención del juego con pelota en la cancha de fútbol, si bien puede haber roces entre jugadores, ello no significa que haya intención de golpear al contrincante, sino que dicho suceso forma parte de los deportes de contacto. Empero, de ninguna manera justifica que algún jugador obre con saña simplemente porque así lo desee.

Por otro lado, dentro de lo que constituye a una parte de las investigaciones sobre violencia escolar, algunas la denominan como maltrato físico, verbal y social (Mollericona, en Coarite y Carrillo, 2014); independientemente del ámbito o espacio de relacionamiento. Por lo observado en el contexto escolar, se pudo identificar la agresión física por parte de M. Coca hacia sus compañeros; verbal, mostrada en la actitud del padre, quien se expresó de manera ofensiva en frente de su hijo y otros niños; y social, por la estigmatización que expresaba K. Aro en relación a su compañera D. Reque. Estas formas de violencia se ven reflejadas en el espacio escolar, e incluso son algo comunes de reproducirse.

Así también, una de las interpelaciones que se hace al trabajo investigativo, es la ausencia de comunicación entre los resultados de las investigaciones y los ‘interlocutores específicos’ que, en el presente caso, serían los maestros de la institución educativa y padres de los estudiantes implicados. De manera similar, el poco reconocimiento a las acciones que realizan las instituciones educativas para afrontar este problema social; siendo, más frecuente, mencionar los aspectos negativos que puedan manifestarse, y concluyendo en recomendar ‘lo que deberían hacer’. Esto sin haber realizado un diagnóstico más profundo que dé cuenta del por qué del problema y, al mismo tiempo, oriente las posibilidades de intervención que no siempre son las que se diseñan en el escritorio (Saucedo y Guzmán, 2018).

En relación a este último párrafo, las actividades identificadas en la institución educativa corresponden a iniciativas más de tipo activista, y propiciadas de manera coyuntural. Si bien pueden constituirse en parte de un plan a mediano plazo, tal como se muestra, están desarticuladas de la planificación anual, ya que no contemplan una continuidad temática o procedimental. Empero, actividades que no están planificadas, y probablemente tampoco contempladas, pueden tener mejores resultados debido a la proximidad emocional que algunas maestras demuestran hacia sus estudiantes. Por ejemplo, la atención que la maestra R. Pozo demostró para con D. Reque. El conversar con ella, como una madre, pudo contribuir al cambio de actitudes en la niña; ocasionando

que preste más atención a sus actividades escolares y, consecuentemente, mejore su rendimiento.

5. Conclusiones

Las conclusiones del presente artículo, versan de la siguiente manera: En la institución educativa, para tratar el tema de violencia, destaca la elaboración y exposición de periódicos murales; marcha con pancartas alrededor del establecimiento escolar; producción textual y gráfica en los cuadernos; etc. Una vez que concluye la actividad, el problema de la violencia es tratado mediante recomendaciones, reflexiones o llamadas de atención, que no necesariamente tienen impacto en la disminución de casos de violencia.

Las actividades y planes implementados en instituciones educativas, en la buena intención de disminuir los efectos de violencia entre sus estudiantes, ocasionalmente caen en activismo circunstancial. Sin embargo, son plausibles de integrarse a un trabajo más organizado que incorpore y diversifique sus procedimientos metodológicos.

Las acciones de lucha contra la violencia en el contexto escolar, contemplan la participación de todos los estudiantes, hecho que se destaca sin duda alguna. No obstante, al mismo tiempo se descuida a los estudiantes que requieren mayor apoyo; más aún si no cuentan con acompañamiento psicológico especializado.

El relacionamiento afectivo que demuestran las maestras, genera cambios positivos en la conducta de algunos de sus estudiantes. Este accionar complementa al cariño que reciben en el hogar o, incluso, llena gran parte de su ausencia.

Algunos estudiantes demuestran actitudes de violencia que, al mismo tiempo, son reflejo de lo que ven o viven en el hogar. Por eso, si bien la escuela es más valorada y reconocida por los niveles de enseñanza cognitiva y procedimental que desarrolla en sus estudiantes, es importante no descuidar la parte emocional.

El trato agresivo entre miembros de la familia, el uso de palabras que ejercen violencia simbólica, las maneras de imponer violencia, etc., son parte de la cotidianidad en algunas familias. Al vivir en ambientes con estas características, los estudiantes reflejan esos comportamientos en el barrio y la institución educativa. No obstante, si bien son capaces de reconocer lo negativo de ello, no siempre cuentan con modelos de buena conducta en el hogar. Alguien que pueda no sólo recomendarles o tomarles la atención, sino más bien que les dé un mejor ejemplo.

Finalmente el desarrollo de las habilidades emocionales, como propuesta teórica, es beneficiosa para las instituciones educativas en la medida que pueda mejorar la personalidad de los estudiantes. Si bien esta práctica está presente en la conducta de las maestras, hasta donde se pudo indagar, no se cuenta con experiencias locales que permitan ahondar más sobre el tema.

6. Propuesta

Una parte importante de este artículo es la propuesta que se expone a continuación. La misma está diseñada a partir de las reflexiones anteriormente expuestas y, sobre todo, planteada como aporte al problema de la violencia en espacios escolares.

6.1 Presentación de la propuesta

La propuesta está diseñada para estudiantes del nivel de educación primaria, que demuestran conductas agresivas hacia sus pares; tanto dentro como fuera del establecimiento educativo. Es importante aclarar que, de manera directa, no se contempla la participación de todos los estudiantes; ya que en primera instancia se priorizará a los niños -mujeres y varones- que requieran mayor atención y apoyo por parte de la misma institución educativa. Esto porque cuando se toma en cuenta a toda la población, desde el inicio, las acciones no suelen generar los mismos efectos en el grupo reducido de niños que demuestran actitudes de violencia. El resto de la población estudiantil avanza en el logro de los objetivos propuestos; en cambio, quienes tal vez requieren de mayor apoyo, terminan siendo los menos beneficiados.

Desde ese punto de vista, a la conclusión y evaluación de esta propuesta, se invita a diseñar e implementar un proyecto que retome las experiencias positivas, pero que aglutine a toda la población estudiantil. Habiendo esperado que todos mantengan una relativa similitud en cuanto a la práctica de buenas conductas y tengan reacciones emocionalmente menos agresivas.

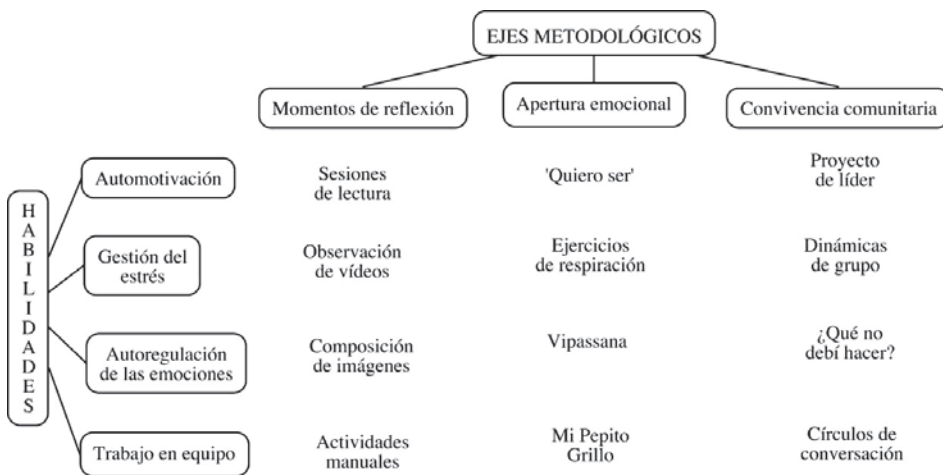
6.2 Objetivo

Fortalecer el desarrollo de habilidades emocionales en estudiantes del nivel primario que demuestran actitudes de agresividad, mediante la implementación de estrategias metodológicas prácticas, para contribuir a la lucha contra la violencia en contextos escolares.

6.3 Estructura metodológica

La estructura metodológica mostrada a continuación, grafica la integración entre habilidades y ejes metodológicos; siendo las primeras la automotivación, gestión del estrés, autoregulación de las emociones, y el trabajo en equipo. Estas, al mismo tiempo, responden a la formación cognitiva, apertura emocional, y convivencia comunitaria. Siendo corresponsables los estudiantes, docentes y padres de familia.

Ilustración 2. Relación de habilidades y ejes metodológicos



Nota: Si bien la organización visual puede denotar una estructura jerárquica y lineal, aclarar que en la puesta en marcha se contempla el retorno a cada estrategia. Dependiendo esto de los efectos que pueda generar en los estudiantes. Asimismo, todas y cada una de ellas son plausibles de modificación y/o reemplazo por otra opción que responda más a las características de la población destinataria. Fuente: Elaboración propia.

6.4 Plan de acción

El plan de acción, para su planteamiento, además de las estrategias propuestas, incluye los objetivos y actividades sugeridas.

Tabla 1. Objetivos y acciones sugeridas para cada estrategia

Nº	Estrategia	Objetivo	Actividades sugeridas
1	Sesiones de lectura	Reflexionar acerca de las formas de violencia presentes en la familia y comunidad.	Dar lectura de textos relacionados con el problema de la violencia. De manera colectiva, reflexionar acerca del contenido.
2	Observación de videos	Identificar actitudes de prevención de la violencia manifestadas por uno mismo.	Situados en parejas, observar videos que expresen mensajes de no a la violencia. Conversar acerca del contenido, identificando algún hecho similar desde la propia experiencia.
3	Composición de imágenes	Reconocer situaciones o actos de violencia que permanecen en el recuerdo.	Elaborar un gráfico, regular o irregular, que exprese momentos de violencia. En parejas, o sesión personal con la maestra, relatar la representación del gráfico.
4	Actividades manuales	Canalizar las energías mediante el pintado, tallado o moldeado.	Definir un tipo de arte plástico que más llame la atención. Fijar sesiones, en casa o establecimiento escolar, para su desarrollo. Siendo más importante el proceso que la conclusión.
5	'Quiero ser'	Moldear aspiraciones que motiven al crecimiento personal.	Con bastante detalle, diseñar una imagen personal. Durante el mes, anotar las virtudes y debilidades que tendrá esa imagen. Luego, asumirla como aspiración futura.
6	Ejercicios de respiración	Ejercitar la calma y equilibrio mental a partir de uno mismo.	Definir rutinas de ejercicio respiratorio. Practicar los ejercicios en diversas situaciones simuladas (calle, hogar, cancha deportiva, etc.)
7	Vipassana	Fijar metas emocionales desde la propia introspección.	Acondicionar un espacio para meditación. Desarrollar sesiones de meditación e introspección de las emociones.
8	Mi Pepito Grillo	Desarrollar la confianza y confianza hacia otra persona.	Por afinidad o selección aleatoria, establecer parejas de apoyo. Esta pareja puede ser la misma para el resto de las actividades sugeridas. Definir sesiones dinámicas y de conversación que motiven al compartir de emociones personales.
9	Proyecto de líder	Fortalecer el liderazgo a partir de objetivos propios.	Elaborar un listado de propósitos a corto plazo. Establecer un propósito personal y definir las acciones para su cometido. Poner en marcha el proyecto de líder.
10	Dinámicas de grupo	Asimilar la importancia del trabajo en equipo.	Compilar dinámicas de grupo relacionadas con la importancia del trabajo en equipo.
11	¿Qué no debí hacer?	Reflexionar sobre las acciones que terminaron siendo dañinas.	Elaborar un diario personal durante la implementación de la propuesta. Bimestralmente, en sesiones personales o grupales, dar lectura y reflexionar sobre los pasajes que se desee compartir.
12	Círculos de conversación	Compartir las emociones en un ambiente de respeto y empatía.	Definir los lineamientos de esta actividad, sentados en el respeto y apertura emocional. Recurrir a la estrategia como espacio específico, o a manera de complemento de otras estrategias.

Nota: El contenido de la presente tabla, además de ser referencial, no sigue una secuencia específica de implementación. Esto dependerá de las actividades y tiempos que caracterizan a cada institución educativa.

Para la implementación de esta propuesta, se sugiere además el siguiente calendario que coincide con los tiempos establecidos para cada gestión escolar.

Tabla 2. Calendario anual de estrategias propuestas

N°	Estrategias	Gestión escolar									
		Feb	Mar	Abr	May	Jun	Jul	Ago	Sep	Oct	Nov
1	Sesiones de lectura	X		X		X		X		X	
2	Observación de videos		X		X				X		X
3	Composición de imágenes			X						X	
4	Actividades manuales		X			X				X	
5	‘Quiero ser’	X									X
6	Ejercicios de respiración		X		X			X		X	
7	Vipassana			X		X			X		X
8	Mi Pepito Grillo	X	X	X	X	X		X	X	X	X
9	Proyecto de líder	X	X	X	X	X		X	X	X	X
10	Dinámicas de grupo	X	X	X	X	X		X	X	X	X
11	¿Qué no debí hacer?	X	X	X	X	X		X	X	X	X
12	Círculos de conversación	X	X	X	X	X		X	X	X	X

Receso pedagógico de invierno

Nota: Las primeras estrategias están planteadas de manera intermitente; la implementación del resto está contemplada a lo largo de toda la gestión. Ello, sin embargo, está sujeto a los momentos que el docente considere necesario de enfatizar.

Referencias

- Ayala-Carrillo, M. (2015). Violencia escolar: Un problema complejo. *Ra Ximhai*, 11(4), 493-509. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46142596036.pdf>
- Carassai, S. (2013). *Los años setenta de la gente común: La naturalización de la violencia*. Siglo XXI.
- Coarite, E. y Carrillo, G. (2014). Consideraciones sobre la violencia escolar y los conflictos de estudiantes. *Revista Integra Educativa*, II(2), 175-186. http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v7n2/v7n2_a11.pdf
- Danvila, I. y Sastre, M. (2010). Inteligencia Emocional: una revisión del concepto y líneas de investigación. *Cuadernos de Estudios Empresariales*, 20(s/n), 107-126. <https://revistas.ucm.es/index.php/CESE/article/viewFile/38963/37595>
- Goleman, D. (2013). *El cerebro y la inteligencia emocional*. Ediciones B.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- Hobbes, T. (1980). *Leviatán o la invención moderna de la razón*. Editora Nacional.
- Machicado, E. (2011, julio 26). El acoso escolar puede llevar a la víctima hasta el suicidio. *Opinión*. <https://www.opinion.com.bo/articulo/cochabamba/acoso-escolar-puede-llevar-victima-suicidio/20110726002200370963.html>
- Menéndez, D. (2018). Aproximación crítica a la Inteligencia Emocional como discurso dominante en el ámbito educativo. *Revista Española de Pedagogía*, 76(269), 7-23. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2018/01/Aproximaci%C3%B3n-cr%C3%ADtica-a-la-Inteligencia-Emocional-4.pdf>
- Ministerio de Educación. (2020). *Plan Nacional de Contingencia Educativa. "Prevención de violencias en el entorno educativo"*. <https://www.minedu.gob.bo/images/modules/icons/img/PNCE-2020.pdf>
- Ministerio de Educación. (2019). *Educación Primaria Comunitaria Vocacional. Programas de estudio. Primero a sexto año de escolaridad*. <https://drive.google.com/file/d/1G9YEngUZQs2SzNwCPpPEU0n6LYefscLq/vie>
[w](https://drive.google.com/file/d/1G9YEngUZQs2SzNwCPpPEU0n6LYefscLq/vie)

- Sauceda, J. y Maldonado, J. (2016). El abuso psicológico al niño en la familia. *Revista de la Facultad de Medicina de la UNAM*, 59(5), 15-25.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/facmed/v59n5/2448-4865-facmed-59-05-15.pdf>
- Saucedo, C. y Guzmán, C. (2018). La investigación sobre la violencia escolar en México: Tendencias, tensiones y desafíos. *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, 8(24), 213-245.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v12n24/2007-8110-crs-12-24-213.pdf>
- Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Sánchez, A. (Ed.). (1998). *El mundo de la violencia*. Fondo de Cultura Económica.
- Trucco, D. e Inostroza, P. (2017). *Las violencias en el espacio escolar*. CEPAL/UNICEF.
https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41068/4/S1700122_es.pdf

La resiliencia y el empoderamiento económico, como estrategias de vida frente a la violencia intrafamiliar en mujeres comerciantes

Daisy Tapia López ³³

“Del sufrimiento surgen las almas más fuertes. Los caracteres más sólidos están plagados de cicatrices”

Kahlil Gibran

Resumen

En el presente artículo se realiza un estudio cualitativo a partir de entrevistas e historias de vida de la capacidad resiliente de la mujer comerciante durante la cuarentena rígida del Covid-19 frente a la violencia intrafamiliar.

A partir de los testimonios, se puede denotar que las mujeres comerciantes han desarrollado ciertas estrategias para minimizar o adaptarse a estos procesos de conflictividad en el hogar al interior de sus casas, aunque sea de manera coyuntural y no definitiva. Estas habilidades o conocimientos han sido transmitidas de manera generacional de abuelas a madres e hijas y nietas, estructurando una filosofía de vida basada en el empoderamiento económico, la autonomía y el principio de autoridad. Por otro lado, la situación de la cuarentena ha posibilitado visibilizar con mayor alcance la capacidad resiliente de las mujeres comerciantes frente a las situaciones adversas, a partir de su empatía en la venta de productos, su personalidad fuerte y alegre, su humor frente a la vida, lo que los llevó a no tomar ninguna previsión contra el virus.

Palabras clave: Resiliencia, adversidad, empoderamiento económico, inteligencia emocional, autonomía, proyecto de vida

Introducción

La pandemia del covid-19 ha visibilizado aún más los conflictos intrafamiliares en los hogares cochabambinos, pues en la cuarentena rígida los esposos e hijos se veían y

³³ Licenciada en Filosofía, Universidad Católica Boliviana (Filósofa), Licenciada en Ciencias Jurídicas y Políticas, Universidad Mayor de San Simón (Abogada) y magister en Educación superior. Docente titular de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón, con 25 años de experiencia.

compartían –cara a cara- los diferentes conflictos, generando mayores riesgos de violencia contra las mujeres y en especial para los niños, intensificando su aislamiento y generando barreras en el acceso a la justicia, tal como se pudo observar en los barrios que recorrimos y en las oficinas del Slim.

La presente investigación es fruto de una inquietud personal, que surgió en la cuarentena rígida del COVID 19, en la Provincia Cercado del Departamento de Cochabamba, donde la mayoría de las mujeres comerciantes estaban sin barbijo, comían con normalidad los alimentos y esencialmente mostraban una personalidad segura y alegre frente a la adversidad del virus, a diferencia de otras mujeres que se ocultaron en sus casas y los varones hacían las compras por temor al virus. Una diferencia abismal en la confrontación con la adversidad del virus. ¿Cuáles eran los fundamentos de vida de estas mujeres? O como muchos decían por las calles del mercado “salen a vender porque no les gusta hacer caso a las restricciones, a las autoridades o no saben ni leen nada”. Ni lo uno ni lo otro, más al contrario son personas resilientes, que dan la cara de frente a los problemas, a la adversidad, porque la misma forma parte de su vida. Lo bueno y lo malo, la dualidad de la existencia; pero afrontado con autonomía económica y liderazgo, especialmente frente a los problemas intrafamiliares que son cotidianos en su existencia. La importancia de esta investigación se centra en la capacidad resiliente de la mujer comerciante que se transmite de manera generacional de abuelas, a hijas y nietas para afrontar las situaciones de peligro y de adversidad como es el Covid- 19 en su etapa más fuerte como es la cuarentena y cuya experiencia la pude observar de manera personal cuando realizaba las compras en dicho mercado, lo que me llevo a profundizar dicha temática para su interiorización y reflexión posterior.

La investigación se abordó desde el enfoque cualitativo, que proporciona profundidad en los datos, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno y ante todo detalles y experiencias únicas de las mujeres comerciantes. Se utilizó un diseño fenomenológico, el cual se enfoca en las experiencias individuales subjetivas de las mujeres comerciantes, en donde se pretende reconocer su percepción de vida, sus habilidades y fortalezas, a partir de las historias de vida.

El tipo de investigación se calificó como una investigación de campo, ya que según Hurtado (2000), el mismo tiene como propósito describir “un evento obteniendo los datos de fuentes vividas o directas, en su ambiente natural, es decir, en el contexto habitual al cual ellas pertenecen, sin introducir modificaciones de ningún tipo a dicho contexto”. Entre los instrumentos para la recolección de datos tenemos la observación a profundidad y participativa. Se realizaron entrevistas no estructuradas a mujeres comerciantes del mercado y otros miembros de la familia, a partir de historias de vida, que fueron la base

de reflexión del presente trabajo, profundizando sus experiencias en la familia y trabajo, a partir de las historias de vida, narraciones resilientes que fundamentan las tensiones y adversidades como parte de la filosofía de vida femenina.

2. Contexto situacional de la violencia en la Provincia cercado de Cochabamba

Las políticas de confinamiento en Bolivia frente al COVID- 19 está caracterizada por una serie de medidas coercitivas, con el objetivo de minimizar la propagación de este virus. Es así que mediante Decreto Supremo No 4196 de 17 de marzo de 2020 declaró Situación de Emergencia Sanitaria Nacional y Cuarentena, por la presencia del brote de Coronavirus (COVID-19). Es así que en su Art. 5, parágrafo I se establece que “Todos los estantes y habitantes del Estado Plurinacional de Bolivia deberán permanecer en sus domicilios a partir de las 17:00 horas hasta las 05:00 horas del día siguiente” (Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia). Asimismo, mediante Decreto Supremo No. 4199 del 21 de marzo de 2020 en su artículo 2, parágrafo II determina declarar cuarentena total en todo el territorio a partir de las cero (0) horas del día domingo 22 de marzo de 2020 hasta el día sábado 4 de abril de 2020, con suspensión de actividades públicas y privadas “Los estantes y habitantes del Estado Plurinacional de Bolivia, deberán permanecer en sus domicilios o en la residencia que se encuentren durante el tiempo que dure la Cuarentena Total, solo podrán realizar desplazamientos mínimos e indispensables una persona por familia en el horario de la mañana de 07:00 a 12:00 del mediodía, a fin de abastecerse de productos e insumos necesarios en las cercanías de su domicilio o residencia”. De esta manera, se declara la “cuarentena rígida” confinando a las familias a nuevos parámetros de coexistencia entre conyuges e hijos.

En los 71 días que duró la cuarentena rígida (21 de marzo al 31 de mayo) en la Provincia Cercado del Departamento de Cochabamba, la forma de vida de las familias cambió drásticamente en muchas de ellas, porque las mismas tuvieron que restringir su salida a la calle por el confinamiento total y las medidas restrictivas de circulación y la suspensión de clases de sus hijos, generándose tensiones en el ámbito familiar. Los problemas fueron latentes en la familia, la misma que generó reacciones agresivas y violentas de parte de sus conyuges, convivientes o “agresores”³⁴, denominada como “violencia intrafamiliar”. En virtud a la Ley 348, Art. 6 Ley Integral para garantizar a las mujeres una vida libre de violencia se caracteriza como *“toda agresión física, psicológica o sexual cometida hacia la mujer por el cónyuge o ex cónyuge, conviviente o ex-conviviente, o su familia, ascendientes, descendientes, hermanas, hermanos, parientes*

³⁴ Es un sujeto que tiene una tendencia hacia la hostilidad. Por cuestiones psicológicas o socioculturales, una persona puede desarrollar conductas que se vinculan a la agresividad, provocando daños a terceros

civiles o afines en línea directa y colateral, tutores o encargados de la custodia o cuidado” (2013).

Este fenómeno aumentó considerablemente, en virtud a los reportes que emitieron por las redes la Fiscalía Departamental, especializada en delitos de violencia sexual y en razón de género, siendo 82 casos solo en Cochabamba. Asimismo, la FELCV atendió 313 denuncias de agresiones domésticas y violencia intrafamiliar desde que comenzó la cuarentena. Por otro lado, el Servicio Legal Integral Municipal (SLIM) de la Alcaldía de Cochabamba atendió 1.500 casos de violencia física, económica y psicológica. Al respecto, la ex -jefa del SLIM, Janeth Vargas, informó *“que las denuncias fueron registradas en los 12 puntos de atención que habilitó la institución mencionando que, el aumento se debe a que las víctimas estuvieron conviviendo con sus agresores en sus domicilios”* (Los Tiempos: 30/08/2020).

Cuadro 1
Número de denuncias enmarcadas en la ley n° 348, según tipo de delito
(22/03/2020-31/05/2020) Cochabamba

TIPO DE DELITO	N ° DE CASOS
Violencia familiar y/ doméstica	543
Abuso sexual	26
Violación	16
Violación infante niño, niña y/o adolescente	18
Estupro	13
Otros delitos enmarcados en la Ley N ° 348	15
TOTAL	631

Fuente: SLIM Cochabamba 2020

Por otro lado, en la gestión 2020 se dio un total de 3270 casos de denuncias sobre violencias ejercidas contra la mujer, en el cuadro a continuación se evidencian los datos según el lugar del hecho donde se registró la denuncia de violencia

Cuadro 2 Atenciones e intervenciones

COMUNA	CASOS
Jefatura	260
Adela Zamudio	145
Epi norte	414
Pacata D1	29
Alejo Calatayud	311
Villa México	201
Molle	300
Epi Sur	454
Itocta	410
Valle H D6	248
Valle H D7	285
Valle H D14	213
TOTAL	3270

Fuente: SLIM Cochabamba 2020

Los datos registrados durante el mes de marzo fueron 219, abril 0 casos registrados y abril 2 denuncias, en mayo 0 y junio 12 casos. Estos datos evidencian que en el periodo de cuarentena rígida, no se cuentan con datos precisos sobre la violencia en la ciudad de Cochabamba, por la situación inestable, riesgosa de las familias por el covid-19, pese a que durante este periodo según el SLIM se realizaron diferentes tipos de intervenciones: la población llega a esta instancia principalmente para recibir orientación 1086 personas acudieron para ser orientadas, un total de 102 personas se apersonaron al SLIM para recibir atención psicológica y acompañamiento sobre las posibles acciones que va desarrollar (Vargas, testimonio, 27/08/2020).

Por otro lado, también hubo varios casos donde las mujeres no pudieron acudir hacer las denuncias, porque no existía la EPI Sud, porque la quemaron y otras tuvieron que “aguantar o adaptarse” a las situaciones hostiles de sus agresores, estableciendo ciertas

estrategias de sobrevivencia y adaptabilidad peligrando ante todo su vida (Mamani, testimonio, 28/02/2021)

3. Mercado El Triángulo como expresión viva de mujeres resilientes a la adversidad

El mercado “El Triángulo” está ubicado en la Avenida República y tiene como objetivo el de proporcionar productos de primera necesidad y, ante todo, de fácil acceso a la población desde horas de la madrugada. Está conformado por dos organizaciones, el primero denominado Asociación de comerciantes 3 de Julio, con 400 afiliadas y una antigüedad de 20 años, después la Asociación de comerciantes 03 de Mayo con 180 afiliadas y con 12 años de antigüedad. Se vende toda clase de productos como ser tubérculos, verduras, carnes tanto por mayor y menor, con la particularidad que en la madrugada venden las mayoristas hasta las 8:00 de la mañana (Sánchez, testimonio, 17/06/2021).

La mayoría de las comerciantes vienen de diferentes lugares y de provincias como ser Sacaba, y Quillacollo. Son mujeres que han asumido su rol de comerciante gracias a sus abuelas, madres. Una generación de comerciantes que tienen ciertas particularidades, donde la venta de productos es su forma de vida, para establecer parámetros de convivencia y de respeto en sus hogares. Existe una feminización de esta actividad comercial, donde el 90% son mujeres, conducido por ellas en persona, respaldadas por sus hijas mujeres. Oscilan entre 30 a 70 años de edad, la mayoría casadas o concubinas y con hijos, especialmente los que son titulares de los puestos (Vargas, testimonio, 17/06/2021).

4. Consideraciones teórico- conceptuales: La resiliencia, como paradigma de vida³⁵ y superación de la adversidad³⁶

El concepto de resiliencia ha recorrido un camino histórico largo y complejo, denotando diferentes posturas en las ciencias naturales y, por ende, en el campo de las

³⁵ Se refiere a una teoría o conjunto de teorías que sirve de modelo a seguir para resolver problemas o situaciones determinadas que se planteen. Según Thomas Samuel Kuhn son logros científicos que generan modelos que, durante un período más o menos largo, y de modo más o menos explícito, orientan el desarrollo posterior de las investigaciones exclusivamente en la búsqueda de soluciones para los problemas planteados por estas

³⁶ Es una situación adversa o difícil de sobrellevar y como sinónimos de este término son: infelicidad, desdicha, desventura, fatalidad, desastre, accidente, tribulación, dificultad, problema.

ciencias sociales, emergiendo diferentes paradigmas, enfoques, corrientes y autores que se han constituido en la base fundamental para la profundización y puesta en práctica de la misma en diferentes escenarios de la realidad social.

El concepto de resiliencia surge desde la concepción de las Ciencias Físicas y de la Ingeniería Civil y es entendida como la resistencia que tiene un cuerpo ante la rotura por golpe, donde su fragilidad decrece en la medida que la resistencia aumenta. También se la considera como la capacidad o poder de un material de recobrar su forma original después de verse sometido a una presión que puede ser deformadora (Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1996).

Este término fue adaptado por las Ciencias Sociales, donde adquiere un sentido diferente, que incluye un aspecto dinámico, en el cual un individuo que vivencia un acontecimiento traumático es capaz de reponerse y crecer a partir de éste y no sólo resistirlo (Manciaux, 2003). Michael Rutter, en 1978, integra el concepto en el ámbito psicológico, a partir de las investigaciones con niños/as y adolescentes expuestos a situaciones adversas de distintas índoles (Burak, 1995). Entre estos estudios se encuentran los trabajos de Werner (1982) en Munist et al, 1998), quien estudió a un grupo de personas desde su nacimiento hasta aproximadamente los 40 años, grupo en el cual notó que algunos niños pese a vivir en condiciones de vulnerabilidad, establecieron relaciones afectivas, lograron ser exitosos en el futuro, constituyeron familias estables y fueron aportes significativos para la comunidad (Puerta, 2002 en Villalobos, 2009).

Por tanto, la resiliencia puede ser entendida de diversas maneras, en virtud a las escuelas de pensamiento que se han estructurado en los diferentes ámbitos geográficos e históricos. En primer lugar, tenemos a la escuela anglosajona, la escuela europea, la escuela latinoamericana y una tercera generación de investigación en resiliencia que ya no estaría definida dentro de ningún contexto geográfico concreto.

La escuela de investigación anglosajona, define la resiliencia como una capacidad o habilidad individual de enfrentarse, sobreponerse y fortalecerse ante la adversidad. Las investigaciones se focalizan en la infancia, partiendo de un escenario de riesgos. Por tanto, los elementos que actúan en la resiliencia se denominan factores de riesgo y factores de protección, que son los que resguardan de la adversidad. Entre estas investigaciones tenemos las realizadas por las psicólogas Emmy Werner y Ruth Smith. En un estudio sobre 698 niños y niñas nacidos en 1955, en condiciones desfavorables, en la isla de Kauai (archipiélago de Hawái) encontraron que había 201 niños y niñas que a la edad de dos años tenían un alto número de indicadores de riesgo biológicos y psicosociales para predecir trastornos del desarrollo y psicopatologías. A pesar de esto, 72

evolucionaron favorablemente sin intervención terapéutica y se hicieron jóvenes adultos competentes y bien integrados, sobreponiéndose a las duras circunstancias de su infancia y teniendo una vida plena, (Werner & Smith, 1982), lo cual denota que la resiliencia está basada en un conjunto de características personales (empatía, afectividad, autonomía, humor, competencia, etc., factores externos como la familia o el apoyo de un adulto significativo).

En la segunda generación se profundiza en el proceso mismo de la resiliencia, la misma que es percibida como procesos intrapsíquicos, sociales y relacionales. De donde el entorno cobra mucha importancia, generando los modelos ecológicos de resiliencia en los adolescentes y familias. Uno de los autores es Sir Michael Rutter, quien establece que la diversidad es un elemento dinámico tanto de los participantes como de los contextos a la hora de diseñar o aplicar programas de resiliencia. También tenemos el trabajo de Edith Grotberg, que propone cambiar de denominación a los factores de protección por factores de resiliencia, pues los factores de protección corresponden a un modelo médico destinado a la prevención que resulta incoherente con la idea de resiliencia, ya que si los factores de protección realmente protegieran del riesgo no se manifestaría la resiliencia, entendida como “la capacidad humana de hacer frente, superar, salir fortalecido e incluso ser transformado por las experiencias de adversidad” (E. Grotberg, 1996:3). Estos factores resilientes se dividen en fortalezas internas desarrolladas (*I am/yo soy o estoy*), apoyo externo recibido (*I have/yo tengo*) y habilidades sociales y de resolución de conflictos adquiridas (*I can/yo puedo*), ampliando dicha concepción grupos y comunidades y en especial a los entornos educativos como en Paphazy (2006).

Estas teorías tuvieron un impacto importante en el ámbito escolar, así Nan Henderson y Mike Milstein, formulan el modelo “Rueda de la Resiliencia”, que consta de una estrategia de seis pasos para construir la resiliencia en la escuela. Los pasos 1, 2 y 3 están diseñados para mitigar los factores de riesgo en el ambiente y los pasos 4, 5 y 6 tienen como objetivo construir la resiliencia: 1) Enriquecer los vínculos. Fortalecer las conexiones entre los individuos y cualquier persona o actividad prosocial. 2) Fijar límites claros y firmes. Elaborar e implementar políticas y procedimientos escolares coherentes y explicitar las expectativas de conducta existentes y los objetivos que se espera cumplir. 3) Enseñar habilidades para la vida. Éstas incluyen: cooperación, resolución de conflictos, estrategias de resistencia y asertividad, destrezas comunicacionales, habilidad para resolver problemas y adoptar decisiones y un manejo sano del estrés. 4) Brindar afecto y apoyo. Proporcionar respaldo y aliento incondicionales, así como un ambiente afectivo. 5) Establecer y transmitir expectativas elevadas. Alentar la motivación a través de expectativas elevadas y realistas. 6) Brindar oportunidades de participación significativa. Otorgar al alumnado, sus familias y al personal escolar una alta cuota de

responsabilidad por lo que ocurre en la escuela, dándoles oportunidades de resolver problemas, tomar decisiones, planificar, fijar metas y ayudar a otros (N. Henderson y M. Milstein, 2003: 31-32).

Por otro lado, para la escuela europea la resiliencia es como un proceso diacrónico que se proyecta hacia el futuro y que surge ante la adversidad en sus diversas manifestaciones, una fuerza que presente en todas las personas y que necesita de los demás para nutrirse y manifestarse. La diferencia principal con la escuela anglosajona es que el individuo tiene un papel activo en la construcción de su propia resiliencia, que teje en el contexto sociocultural. Uno de los máximos representantes en esta perspectiva resiliente es el neuropsiquiatra, psicoanalista y etólogo Boris Cyrulnik, cuya historia de vida es un claro ejemplo de resiliencia. Siendo un niño de seis años su familia es arrestada y deportada a un campo de concentración donde fallecen sus padres y él logra huir. Su vida se desarrolla en centros y familias de acogida y gracias al apoyo de adultos significativos, consigue estudiar medicina y especializarse en psiquiatría. Cyrulnik concibe la resiliencia como la capacidad de recuperación ante un trauma, “la noción de resiliencia trata de comprender de qué manera un golpe puede ser asimilado, puede provocar efectos variables e incluso un rebote” (B. Cyrulnik, 2001: 40)

B. Cyrulnik formula el concepto de “doble golpe” para hacer referencia al golpe inicial que produce el trauma y el golpe que recibe la persona al sufrir la reacción de rechazo o estigmatización del entorno. Según su visión, la resiliencia se entreteje con los medios ecológicos, afectivos y verbales. Presenta además una figura, el tutor de resiliencia, que tiene un papel clave para el desarrollo de la resiliencia en la infancia:

A veces basta con una maestra que con una frase devolvió la esperanza a un niño, un monitor deportivo que le hizo comprender que las relaciones humanas podían ser fáciles, un cura que transfiguró el sufrimiento en trascendencia, un jardinero, un comediante, un escritor, cualquiera pudo dar cuerpo al sencillo significado: «Es posible salir airoso». (Cyrulnik, 2002: 214)

Esta postura teórica tiene su aplicación en el entorno escolar, a partir de las investigaciones y programas de Mateu Pérez, García Renedo, Gil Beltrán y Caballer Miedes (2010) sobre la importancia de los docentes como guías o tutores de resiliencia, generando un programa piloto para formación a docentes en centros escolares.

La Escuela Latinoamericana tiene como su máximo exponente al psicoanalista Aldo Melillo quien establece los elementos fundamentales de la resiliencia comunitaria como “pilares” o “anti pilares” de resiliencia, diferenciándose de la terminología usada

anteriormente. Melillo es también un gran defensor de la aplicación de la resiliencia en el entorno escolar, destacando la importancia del vínculo positivo no sólo por parte del alumnado que tiene que ver en sus maestras y maestros “personas que los quieren y respetan como seres humanos, sin dejar de marcarles los límites necesarios” (Melillo, 2001: 129). Los programas de resiliencia centrados en la escuela han tenido una amplia difusión en el entorno latinoamericano; en algunos casos, tomando como base modelos norteamericanos y en otros, como en Oliva y Pagliari (2004), desarrollando proyectos pedagógicos específicos.

Finalmente, tenemos a la tercera generación sobre resiliencia, donde se conforman grupos para intercambiar conocimientos y experiencias sobre la base de investigaciones transnacionales y multidisciplinares, favoreciendo de esta manera a visiones más amplias y plurales. Una de las posturas fundamentales es la de integrar y armonizar distintos modelos en nuevos modelos operativos, como en Kumpfer (1999). Por otro lado, existe una tendencia a superar los moldes estrechos en los que se situaba inicialmente a la resiliencia, centrada en torno a la infancia y adolescencia y en la búsqueda de características específicas de los individuos. Esto ha llevado a la formulación de teorías más complejas como la “metateoría” de Richardson (2002) donde la resiliencia es vista como una fuerza que lleva a la persona a crecer a través de la adversidad y los conflictos. En este ámbito se crea y desarrolla el modelo holístico de resiliencia que se concreta en la tesis doctoral presentada en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria: “Los procesos holísticos de resiliencia en el desarrollo de identidades autorreferenciadas en lesbianas, gays y bisexuales” (Gil, 2010). Este modelo holístico representa una propuesta innovadora sobre resiliencia en cuanto al marco conceptual, la metodología y la puesta en práctica. Por tanto, los factores de riesgo tienen un carácter proyectivo y anticipan dificultades futuras, pues están centrados en la promoción de resiliencia, y no en la prevención de las adversidades. Otro inconveniente es que los factores de riesgo pueden resultar arbitrarios porque no toman en cuenta los diferentes contextos y las sensibilidades personales o culturales. Además, según apunta Rutter (1987) existen un tipo de riesgos, los llamados “*challenge factors*” (factores de desafío), que representan un riesgo manejable por el individuo que puede movilizar estrategias y recursos personales y/o sociales para superarlos.

El enfoque holístico de la resiliencia da cabida a la diversidad y complejidad de los procesos resilientes, estableciendo dos aspectos fundamentales: el carácter universal, que está presente en todos y en todos los ámbitos y en el reconocimiento de la multiplicidad de factores que intervienen en estos procesos. Asimismo, proponen un nuevo constructo: la “no resiliencia”, que estaría formada por todo lo que inhibe, ralentiza o detiene el flujo natural de la resiliencia que supera el carácter proyectivo y la posible arbitrariedad de los factores de riesgo. De esta manera, podemos hablar de factores de no resiliencia, actitudes

de no resiliencia, comportamientos de no resiliencia, estrategias de no resiliencia y resultados no resilientes. Sin embargo, es importante tener en cuenta que la no resiliencia y la resiliencia no son términos absolutos.

5. Las estrategias generacionales de las mujeres comerciantes frente a la pandemia de la violencia intrafamiliar

Las restricciones de la cuarentena rígida obligaron a las familias cochabambinas, en especial a las mujeres comerciantes del Mercado “El Triángulo” a una nueva forma de convivencia entre todos y al interior de 4 paredes, viéndose todos los días -cara a cara- y con todos los problemas habituales de conflicto intrafamiliar.

Previo a la cuarentena, la vida de estas mujeres comerciantes, estaba circunscrita a un modo de vida: preparar la comida en la madrugada para sus hijos si les alcanzaba tiempo, comprar los productos para vender de las mayoristas y salir a vender todo el día, regresando en la noche cansadas; pero siempre verificando el estado de la casa y ante todo el cumplimiento de tareas de sus hijos, por lo que en general no se veían con sus cónyuges de manera permanente, excepto aquellos que venían ayudarlas para retirar la venta y solo los fines de semana compartían con la familia (Sánchez, testimonio 22/05/2020).

En este ambiente, el entorno familiar tenía problemas cotidianos de pareja y con los hijos; pero la misma estaba estructurada de la siguiente manera: los hijos mayores se encargaban de los menores, el esposo trabajaba y los que no trabajaban tenían que ocuparse de las labores de la casa y ayudar a recoger la venta de la esposa. Doña Gertrudis, comerciante de papa con 36 años de vida nos comentó lo siguiente:

Antes del covid normal pues trabajábamos y vivíamos en nuestras casas, mi esposo y mis hijos hacían lo que tenían que hacer, porque todo no lo puedo hacer yo, sino me cansaría más y ellos de que ellos se ocuparían, acaso a flojos yo voy a criar, todos tienen que hacer sus cosas, sino estarían en la calle y siendo borrachos. Así pues, no vale trabajar como burro. En la casa siempre hay problemas; pero cuando llego el covid -19 donde era más fuerte era más fregado hablar con mi esposo, el renegaba de todo y de nada, estaba aburrido, nos gritaba cosas. ay no quiero ni recordar a veces, pero igual me iba a vender como gallina cacareaba y también mis hijos me hacían renegar, todos estábamos en la casa y no nos aguantábamos. (Mamani, testimonio 16/11/2020)

Como se puede observar las mujeres comerciantes tenían un estilo de vida estructurado en cada familia, donde todos los integrantes tenían roles específicos, Doña Dionisia nos comentó lo siguiente:

yo trabajo vendiendo en la cancha, me levanto a las 3 de la mañana para comprar verduras por mayor, no tomo a veces desayuno después me sirvo algo, primero está mi trabajo, todo el día vendo y a veces me duermo en mi puesto. Tengo una hija grande ella les cuida a los más pequeños; pero igual ellos también hacen con su hermana, tienen que aprender porque, sino van a sufrir en la vida, trabajo igual que mis compañeras, es bien sacrificado nuestro trabajo, a veces nos pasa el frío y con el covid-19 muchas se resfriaban, yo he enfermado estaba mal; pero me curado rápido. Mis hijos hacían todo y mi esposo salía a vender con mi hija, todos trabajábamos. Aquí todos deben hacer algo, sino no hay plata para comer. (Testimonio: 12/11/2020)

Cabe realizar la siguiente cuestionante: Porque estas mujeres comerciantes salían a vender durante la cuarentena rígida del COVID-19, ¿aun sabiendo que estaba peligrando su vida?, ¿Cuáles eran sus motivaciones? ¿Estaban escapando de los problemas intrafamiliares con su pareja? ¿O realmente es su verdadera filosofía de vida?

Al realizar la entrevista a Doña Paulina la misma expresó lo siguiente: “Nosotras las mujeres comerciantes no le tenemos miedo al covid-19, peores cosas hemos pasado en nuestras casas, por eso no pensamos morir...por eso estamos vivas...nosotras somos fuertes, alegres, luchadoras, llankadoras,” (Testimonio:10/12/2020) ¿No era mejor que se quedaran en su casa, con su esposo y sus hijos?, ella expreso lo siguiente:

Nosotras estamos acostumbradas a trabajar y vender...si nos hubiéramos quedado estaríamos muertas o hubiéramos matado a alguien”; pero seguimos insistiendo: ¿y por qué estarían muertas? Ella sonrió y dijo “ustedes no conocen de la vida, nosotras estamos entre el infierno y el cielo; pero igual salimos adelante....cuando nos pega nuestro marido no nos quejamos a nadie, también nosotras le pegamos, a ver quién gana, después así con ojo en tinta o el labio reventado le ponemos agua de sal, malva otras cosas más, le curamos y listo y salimos a vender nomas así tranquila, pues quien nos va a dar dinerito, si nosotras no vendemos nuestro marido? a lo menos cada día vemos por la tele que no hay justicia, entonces para que nos vamos a quejar, mejor nosotras solucionamos y no les hacemos caso, especialmente cuando está borracho, porque yo trabajo y se puso a reír de manera sarcástica. (Testimonio: 15/12/2020)

Este testimonio de vida denota una constante violencia intrafamiliar en su hogar; pero estas mujeres han desarrollado ciertas estrategias para minimizar o adaptarse a estos procesos de conflictividad conyugal al interior de sus casas, aunque sea de manera coyuntural y no definitiva. Frente a esta realidad lacerante, formulamos la siguiente

interrogante: ¿Las mujeres comerciantes de El Triángulo que estrategias de sobrevivencia, adaptación o de resiliencia desarrollaron frente a la violencia intrafamiliar, en tiempos de la cuarentena rígida covid-19?

Las explicaciones serían muy simples al formular que las mujeres comerciantes salieron a vender de manera natural y constante por el tema económico, pago a entidades bancarias, sustento económico de su familia etc.; pero profundizando aún más esta situación pudimos observar, que sus actitudes son las mismas previas a la cuarentena. Salen de sus casas a las 4 0 5 de la mañana para comprar productos y llegan casi entre las 11 y media noche a sus domicilios, situación normal de lunes a domingo.

Una cuestionante surgió de este cuadro: ¿Quién cuida, alimenta y orienta en sus tareas a sus hijos antes de la pandemia? Doña Juana muy seria replicó:

Antes algunas veces yo dejaba hecho la comida, me levantaba temprano para cocinar, tengo 2 hijas mujeres ellas cuidan a sus hermanitos, a veces ellas cocinan... y ¿cuántos años tienes tus hijas mujeres?.. “una tiene 8, la otra 10, los otros son más pequeños, el ultimito es fruto de la pandemia, mi esposo no entiende, al más chiquitito me lo traigo a la cancha...Ahora que están pasando clases esta grave pues, yo no tengo dinero para comprar computadora, solo con mi celular pasan clases, no sé si aprobarán...los miércoles y sábados mi hija mayor viene a vender conmigo y los otros se quedan. Que voy a hacer, así nomás es la vida de una mujer, mucha gente nos critica; pero nadie sabe por lo que pasamos. (Chávez, 05/01/2021)

Como se puede observar, estas mujeres no paran en sus casas de manera permanente y delegan sus funciones de madre a las hijas, que son los testigos de lo que ocurre al interior de la casa: Doña Sinforosa dijo lo siguiente:

cuando era niña mi mamá hacía lo mismo; pero nosotros estudiábamos hasta donde hemos podido, nos hemos salido de la escuela porque teníamos que ayudar a vender a mi mamá y ahora también soy comerciante” ¿y qué pasaba cuando tu mamá llegaba a tu casa de noche? Era pues grave, mi papá ya venía borracho, le reñía feo y a veces le pegaba, nosotros nos atajábamos gritando y él nos botaba diciendo: fuera imillas y lo cerraba la puerta...que le haría a mi mamá, pero ella gritaba y nosotros en la calle sin saber que hacer...ya tarde recién abría la puerta mi mamá para que nos vayamos a dormir y su carita estaba lleno de moretones; pero al día siguiente se iba a vender igualito nomás...mi mamá era muy fuerte, gracias a ella tenemos una casa, siempre ha sido trabajadora, aunque nosotras hemos sufrido más. (Guzmán, testimonio 18/06/2020).

¿Y ahora, como te llevas con tu esposo? Igual es nomás pues, todos los hombres son iguales, son celosos, nos celan con cualquier hombre; pero ahora nos agarramos, ya no nos dejamos como nuestras madres, cuando viene a mi puesto le boto a veces porque está borracho o le doy un carajazos... él es albañil; no siempre me da dinero, porque no tiene trabajo por el covid... que voy a hacer, no quiero que me miren mal la gente, cuando estas separada o divorciada no tienen respeto, por eso sigo adelante pues...por mis hijitos; no les hago faltar comida, mi hija de 15 años me ayuda en mi puesto, o sea tu ya no aguantas los maltratos de tu pareja igual que tu mamá? No pues, los tiempos han cambiado, ya no somos iguales, ahora somos fieras las mujeres, entre nosotras nos ayudamos y también otras son malas...a ver que se animen, ellos ya nos conocen, somos como la moneda un rato buenas, otros cuando nos molestan malas. (Testimonio 18/06/2020)

Estos testimonios dan lugar a pensar, que las mujeres han adquirido esta filosofía de la resiliencia o adaptabilidad frente a los problemas intrafamiliares de sus anteriores generaciones femeninas, como ser su abuela y su madre, habilidades de subsistencia que han sido transmitidas de generación en generación desde las tatarabuelas hasta las generaciones de mujeres jóvenes comerciantes, primero porque asimilan su oficio y seguidamente su filosofía de vida ante la adversidad, haciéndose fuertes frente a los problemas y mostrando ante todo estrategias de resiliencia como autonomía en la venta, soluciones a los problemas, el humor y ante todo la filosofía por salir adelante.

Doña Dominga reiteró en lo siguiente: ¿De dónde somos así?...mi abuela era así, mi mamá también era vendedora y jodida, no se dejaba con mi papá, se gritoneaban...a veces mi papá le pegaba feo, le agarraba de los cabellos con una mano y con la otra mano le pegaba en su cara, le reventaba en su ceja, yo soy la mayor, he visto todo, somos 9 hermanos vivíamos primero en cuarto de alquiler más tarde hemos tenido casa; pero así nomás vivimos...Un día mi mamá se ha calentado y le arrojó con piedra a mi papá en su cabeza, porque sus hermanos no le defendían, más bien iban a tomar chicha con mi papá...Después mi papá llegaba borracho y le gritaba a mi mamá y le decía feas cosas; pero ella ya no decía nada, le servía comida y le decía que se vaya a dormir.. Antes mi mamá lloraba en un rinconcito, se lavaba la cara y se iba a vender; pero después ha aprendido como su mamá a salir adelante y no hacerle caso ni discutir con mi papá. En la madrugada pone el desayuno y se sale a vender, ya no se ve con mi papá todo el día, a veces él le busca en su puesto; pero mi mamá ya es otra...mis hermanas y yo no nos dejamos ahora, hemos cambiado; pero a veces nos callamos por nuestros hijos, pero igual seguimos vendiendo, trabajando por nuestros hijos. Aquí en la cancha también reímos con las compañeras, otras ponen su radio o su celular...entonces para que nos quedaríamos en nuestras casas, solo para discutir? (Testimonio 26/06/ 2020)

¿Las mujeres que sufren violencia intrafamiliar, escapan inconscientemente de sus casas por sus agresores, desarrollando estrategias de lucha interna y externa, para mejorar su proceso de adaptabilidad a la violencia o están legitimando la violencia? En virtud a las narraciones femeninas podemos colegir que, la violencia conlleva una nueva estructuración de las relaciones familiares, donde en la generación de sus madres existía relación y abuso del poder masculino, refrendado por la familia de afinidad o del marido, mientras que ahora la nueva generación de mujeres comerciantes “ya no se dejan”, como ellas mismas lo expresan, se hacen respetar con el entorno familiar y en especial con el esposo.

En la generación de las abuelas y madres, los esposos o convivientes las abusaban físicamente y utilizaban palabras o términos que mellaban la dignidad de las mujeres, con el objetivo de lograr el dominio y control sobre sus parejas, a partir de la intimidación, insultos a su dignidad personal, vociferaciones y términos humillantes, Al respecto, Doña Carmela de 32 años de edad afirmó:

Recuerdo que mi papá era malo con sus palabras no le bajaba de puta zorra, cojuda, estúpida, loca, piju etc., a mi mamá, mi abuelo también era igual con mi abuela “tal para cual”, así se han criado; pero ahora nos reímos, porque perro que ladra no muerde y no le hacemos caso...que siga hablando decimos hasta que se canse y por último nosotras también lo trapeamos, así recién se calla mí marido. Para una voz fuerte, hay otra voz más fuerte. (testimonio 12/01/2021)

De esta manera, la vida intrafamiliar de las mujeres comerciantes se desarrolla entre las responsabilidades del trabajo, control de los hijos, falta de trabajo del esposo o conviviente y las agresiones físicas y esencialmente psicológicas que son minimizadas por las estrategias resilientes de las mujeres. Situación que es percibida como una “situación normal”.

Doña Luisa comerciante desde hace 22 años en el mercado expresó lo siguiente: Toda familia tiene problemas, siempre se pelea, donde has visto tú una casa sin pelea... Haber mostrarime, no hay pues; pero la mujer tiene que saber salir adelante, ser fuerte, valiente por sus hijos, a los hombres no hay que darles importancia, ellos gritan a mí no me importa, porque de un grito también le hago callar"...Antes era diferente el venía borracho directo a pegarme, dos veces lo hizo, la tercera vez le paré con palo de escoba y le dije: me tocas y ya vas a ver quién soy yo, me hice respetar...primero le clave mis ojos como de vampira, sin tenerle miedo, después me levanté un palo y ley dado en sus piernas, desde esa vez nunca más me toca...a lo menos le tiene miedo a mi hermana mayor, ella es de armas llevar, por eso su marido le tiene miedo. (Testimonio 12/01/ 2021)

Asímismo, le hicimos la siguiente pregunta: ¿Por qué salían a vender ustedes durante la cuarentena, acaso no tenían miedo al covid?

Nosotras las mujeres comerciantes no le tenemos miedo, clarito será pues si muero y hasta ahora no he muerto y no pienso morir todavía estamos vivas, si le tienes miedo peor he visto que se enferman, a lo menos cuando salimos nos distraemos, reímos, hablamos con nuestras compañeras, nos olvidamos de nuestros problemas y nuestras caseritas y caseritos pues siempre nos esperan....ay no.. yo me vuelvo loca si no salgo a trabajar, con que mantendría a mis hijos?, ellos necesitan para su internet, su comida y todo...ni pensar, ¿solo tenemos que cuidarnos y listo?...¿soy macha no? ³⁷...¿Acaso tú no eres macha?... todas las mujeres aquí somos graves en el mercado, otros nos tienen miedo. (Testimonio 12/01/2021)

6. Discusión: Del empoderamiento económico al fortalecimiento de la autoestima y el principio de autoridad en la familia

Al realizar el trabajo de campo, pudimos percibir que las mujeres comerciantes de este mercado eran seguras de sí mismas, con mucha personalidad, optimismo, con bastante autoestima, porque se aceptaban y se sentían orgullosas de ser gorditas y otras bajitas y cuando reían era fuerte su risa, que impactaba en el comprador o compradora, un lenguaje fuerte, impactante y en plena cuarentena rígida. Que personalidad tan impactante y ante todo con una economía solvente. Así pudimos conversar con Doña Vitalia, de 65 años de edad, quien tenía 6 hijos y 4 nietos y vendía en el mercado desde niña junto a su mamá. A la misma le formulamos la siguiente cuestionante: ¿Cuándo tú tienes problemas en tu casa con tus hijos, tu esposo y en tu venta como lo solucionas?, se empezó a reír primero y después replico:

No es fácil ser mamá con hijos, tu esposo, nietos y también vendedora; pero siempre salimos adelante, así me ha enseñado mi mamá, mi abuelita. Ellas antes sufrían, le pegaba mi abuelito; pero se defendían y salían adelante. Ahora son otros tiempos, nosotras no nos dejamos. Todos las del mercado somos así, haber fijate. Antes los hombres no les dejaban vestirse bonitas, ahora están con polleras minis y faluchos y con dinero, nosotros manejamos dinero, sabemos dónde comprar como ganar, tenemos capital, sabemos cómo invertir, no vendemos solo por vender, tenemos que ganar, por eso nos estamos arriesgando por nuestros hijos...y en la casa cuando discutimos ay yo me rio de él, el no gana como yo, le tiene miedo al covid, por eso

³⁷ El concepto de “macha” desde la filosofía de vida de las comerciantes es sinónimo de valentía frente a las adversidades

no está yendo a trabajar; pero cuando me hace renegar me voy a la tienda a comprar y listo o sino me voy al cuarto de mis hijos para no discutir y así se pasa todo...ay que flojera...para que discutir ya cansa pues, por eso hay que ser inteligentes no ve?...debemos utilizar nuestra cabeza, cuando manejas dinero es otra cosa, todos te respetan hasta tu esposo, sino me pisaría pues cualquier rato. En el mercado te respetan si sabes manejar bien el dinero, si pierdes tu capital se ríen de vos; pero igual te enseñan a salir adelante. (Testimonio 22/12/2020)

De acuerdo a esta entrevista podemos denotar que las mujeres comerciantes están empoderadas económicamente³⁸, lo cual les permite consolidar la confianza en sí mismas y su autoestima, incidiendo en la construcción de igualdad de condiciones en el hogar. Sus ingresos permanentes satisfacen las necesidades de su familia y asegura ante todo su autonomía en la toma de decisiones, siendo las verdaderas protagonistas del desarrollo familiar y local. De esta manera, rompen con el esquema clásico de mujer sumisa y dependiente del control masculino y machista, que las sojuzga y les impide ejercer su propia autonomía y liderazgo en la familia.

Cabe recalcar que las mismas ejercen este trabajo, como “una filosofía de vida” principios e ideas fundamentales de orden generacional y que rigen la vida de una persona-, la misma que ha sido aprendida desde sus abuelas y madres o de algún familiar cercado; es decir que fue pasando de generación en generación. En este sentido, percibimos que estas mujeres al venir de familias comerciantes demuestran seguridad, una alta autoestima y fuerza de trabajo, pues pese a las largas jornadas de trabajo ellas reflejan que el trabajo en familia es su fortaleza, de allí obtienen la fuerza necesaria para salir adelante con sus hijos y negocios. Una independencia económica en el manejo de los recursos tanto del capital que manejan, como la distribución del dinero para solventar los gastos de la familia, como ser comida, servicios, Internet, pasajes, estudios de sus hijos etc., caracterizada por un marcado liderazgo en su familia, donde su palabra y sus acciones son respetadas ya que tienen el control económico.

Juana Condori, comerciante de 58 años de edad, cursó hasta sexto de primaria, ella vende fruta y con respecto al tema señaló:

Soy comerciante desde hace 30 años, antes ayudaba a mi mamá, después yo he tenido mi puestito porque me he juntado con mi marido y he tenido hijos. Yo soy la

³⁸ Capacidad de las mujeres de generar y administrar los recursos suficientes para asegurar su autonomía y realizarse plenamente en su familia y en su comunidad, así como su poder de incidir en la toma de decisiones.

que manejo mi dinero y lo que me da mi esposo... los hombres no saben manejar dinero, hacen desaparecer con los amigos o les dan a su familia, por eso yo controlo todo, sino estaría mendigando dinero y él ni bola me daría y después encima me pegaría... Mi mamá siempre decía: “Una mujer debe saber trabajar y tener su dinerito, sino te pisa el marido y su familia” Por eso en la cuarentena los dos hemos trabajado, especialmente yo, rapidito vendía y me iba a mi casa por el covid, y debo trabajar siempre sin desmayar para pagar lo que necesitan mis wawas, tengo cinco, 4 de ellos siguen en el colegio, en fiscal y la mayor entró a la universidad el 2019. Todos necesitan pasar clases virtuales, solo la mayor tenía un celular y su computadora... tengo que trabajar para que mis hijos estudien y salgan adelante, sino que sería de ellos, tengo que comprar otra computadora más, sino no van a estudiar. (Testimonio, 18/02/2021)

En cuanto a la educación y crianza de los hijos, ellas constituyen el principio de autoridad³⁹ en la familia, porque establecen las reglas y principios de comportamiento. Doña Antonia de 37 años que vende verdura nos comentó lo siguiente:

Nosotras trabajamos desde tempranas horas, muchas veces madrugamos desde las 3:00 am y nos quedamos en puestos de venta hasta que nos bota la policía en la cuarentena, nos volvimos más de carácter desde imillitas – chiquitas-, así me crio mi mamá lisa, bandida, linda boquita para vender y fiera para defenderme. Aunque estoy en el mercado, cuando ya no hay caseritos llamo a mi casa para decir ¿qué están haciendo? ¿Ya han comido? ¿Han leído libro?, sino controlo se pueden salir, ellos, yo llego a la casa y me tienen que decir que han leído, yo también leo algunas cosas y ellos me explican, tengo que ser más inteligente y con el internet estoy aprendiendo muchas cosas. (Testimonio, 15/12/2020)

En la relación conyugal, las mujeres comerciantes de este centro de abasto tienen sus propias estrategias en cuanto a relaciones afectivas, Corina, comerciante de 34 años, cursó hasta segundo de primaria, nos comenta sobre su relación de pareja:

Antes yo estaba juntada con otro hombre de jovencita, no le hice caso a mi mamá y me fui con él, era albañil y a veces ni venía a dormir, no me quería dar plata, me pegaba cuando venía borracho y yo todo le aguantaba porque yo no ganaba nada, hasta de 10 pesos me controlaba, me decía “ajústame rápido carajo, sino te voy a sacar la mierda”. Un día mi mamá vino a visitarme y me dijo: “si no le dejas te va matar, tienes que trabajar, ven a mi puesto, me vas ayudar ay te vas a ganar para tu hijito”. Entonces yo le he denunciado y el escapó por no pagar pensiones. Después

³⁹ Significa ayudar a crecer a los hijos con valores y principios y marcando límites

con mi mamá he trabajado, me he hecho de capital, ya tengo mi propio puesto, no ha sido fácil, aquí no querían los del sindicato; pero me he *llunkudo* (suplicado) con ellas hasta hacerme querer y respetar. Ahora tengo otro marido, estoy juntada nomás - porque si no tienes marido no te respetan en ningún lugar-; pero ahora otra cosa es mi vida con él, trabaja como ayudante de mecánico y lo que gana me tiene que dar, tengo 2 hijitos con él, soy cariñosa, alegre, se lo cocino riquito los domingos y le trato bien; pero si me hace renegar yo no le aguanto sus cosas, él ya sabe quién soy yo, conmigo no se juega. La vida me ha enseñado como una profesora...yo también gano y por eso me hago respetar en mi casa, solo las mujeres que no trabajan se hacen humillar. (Testimonio, 17/03/2021)

Como podemos observar el empoderamiento económico de las mujeres comerciantes, es crucial para la sobrevivencia y desarrollo de las familias y en especial para lograr el respeto como autoridad en el hogar y ante todo es un blindaje para evitar la violencia, lo cual nos motivó a seguir profundizando la temática.

Al recorrer por el mercado pudimos conversar con un carrito⁴⁰ cargado de un niño y le abordamos con la siguiente pregunta: ¿quién es el chiquito y por qué lo cargas, dónde está su mamá?

Es mi nietito, yo lo cuido. Mi esposa vende en la esquina papa y mi hija le ayuda y no puede atender a su hijito, por eso yo le llevo cargado” Y ¿cómo son las mujeres comerciantes de este mercado? Ellas son terribles, no les puedes decir nada, tienen carácter fuerte, trabajan como hombre y otras más que el hombre, si les gritas pobre de voz, te gritan el doble, todas son igualitas que sus mamás, hasta mi hija mayor así se está volviendo, tienen su propio puesto, son independientes, manejan dinero, son dirigentes” ¿y son agresivas? “Si no les molestas son tranquilas, cariñosas, alegres, graves bailadoras son, si les molestas uhm...yo estoy bien con mi esposa, los dos trabajamos, llevamos dinero a la casa, estamos ahorrando para hacer construir unos cuartitos, ella agarra el dinero, mi esposa siempre piensa en el futuro de todos, ella es así eso me gusta, para que tendría una mujer floja que no trabaja y no gana, sonsera sería mi vida, yo no me fijaría en una mujer que no trabaja, yo tendría que ser su *k`epiri*⁴¹ (el que carga los bultos) toda su vida. (Testimonio, 16/05/2021)

Estos testimonios de vida reflejan que el empoderamiento económico fortalece la capacidad de liderazgo de las mujeres en el hogar, estrategias generacionales que lo han adquirido desde niñas como un aprendizaje continuo de la vida familiar. Además, han desarrollado otras habilidades y conocimientos para superar los problemas familiares, de

⁴⁰ Son los que trabajan con carretilla llevando bultos de las caseritas en el mercado

trabajo y de interrelación con las otras comerciantes a través de su formación como el optimismo, esperanza, afrontamiento de problemas, autoestima, motivación constante, no tenerle miedo a nada ni a nadie, porque constantemente ven atracos y robos de carteras; pero los antisociales no se acercan a ellas porque demuestran una personalidad fuerte y resiliente -que no le tienen miedo a nada ni a nadie-.

Una inteligencia emocional ⁴², que permite estructurar la capacidad racional y emotiva en conformidad a los lineamientos familiares. Esto implica que cada una de ellas integrante de los núcleos comerciantes tienen representaciones o esquemas mentales establecidas sobre cómo solucionar los problemas de la familia, de su trabajo, de los hijos, cómo generar capital, cómo restablecerse de un abandono familiar, manejo de la discusión familiar, control y educación de los hijos, concepción de autoridad, de norma familiar, manejo de la violencia.

Gladys, joven de 18 años que ayuda en el puesto de venta de su mamá nos aclara lo siguiente:

Yo le ayudaba a mi mamá desde chiquita en las madrugadas para comprar y en la tarde iba a la escuela y después iba a su qhatu ⁴³ y con mi mamá recogíamos la venta, ella me ha enseñado a vender como su mamá le ha enseñado a ella, también en el colegio he aprendido *Marketing* para vender mejor su fruta de mi mamá y eso le ha gustado a ella. Siempre miramos el internet para aprender más cosas. Ahora yo estoy en la universidad, estoy estudiando Ingeniería Comercial, mi mamá siempre me enseña todo cuando estamos descansando o comiendo y ella dice fijate bien con quien sales, yo no voy a vivir con él, tú vas a vivir con él, tiene que saber trabajar desde joven, sino es un mantenido, pollerudo de su madre, ese te va a pegar o te va abandonar o no te va a querer dar pensiones, por eso no se debe comer con cualquiera, mejor si es alguien conocido y también que estudie, sino van a pelear, no te va entender, te va a celar con otros hombres. También si se quiere ir con otra mujer que se vaya no hay que seguir ni rogar al hombre, otro día va a volver cagado, tú te ocupas de tus hijos y listo. No me ves a mí, yo sigo adelante. Tu hermano se ha

⁴¹ Del aymara k'epi que quiere decir bulto y el sufijo iri de oficio, es una persona encargada de transportar en sus espaldas diferentes artículos o bultos para otra persona a cambio de dinero.

⁴² Un tipo de inteligencia social que engloba la habilidad para dirigir y controlar nuestras propias emociones y las de los demás, así como para discriminar entre ellas y utilizar la información que nos proporciona para guiar nuestro pensamiento y acciones, de tal forma que resulten beneficiosas para nosotros mismos y para la familia.

⁴³ Lugar donde se venden los productos en el mercado.

contagiado del covid porque no me ha escuchado, ahora está aprendiendo, no es fácil; pero siempre la mujer lleva la pollera no el hombre, no debemos discutir con un borracho al día siguiente hay que solucionar los problemas y ponerle en su lugar...por eso yo tengo el doble de carácter de mi mamá, soy buena con los buenos, pero si me hacen daño...no sé, ni yo misma me conozco. (Testimonio 16/05/2021)

Estas habilidades y conocimientos generacionales transmitidos de manera oral y con vivencias contextuales desde las abuelas, hijas y nietas en mujeres comerciantes, les ha permitido solucionar problemas en la pareja y en el lugar de trabajo, una capacidad de resiliencia⁴⁴ para afrontar con mucha tenacidad e hidalguía de cualquier adversidad que se les presente.

Hemos aprendido de la vida de nuestras abuelitas y nuestra mamá, ella sabe todo más que un libro, porque al libro a veces ni lo entiendo, mientras que ella me explica con ejemplos desde lo que ha pasado en su vida, de mis tías y otras vendedoras del mercado. Así me dice que debo hacer y que no debo hacer. Por eso el día de la madre es importante para nosotros los hijos, porque gracias a ellas somos lo que somos. Nos enseñan a ser fuertes, trabajadoras, cuando debemos decidir y cómo solucionar nuestros problemas, mi mamá dice: primero debemos tomar un vaso de agua para calmarnos, después salir a caminar, luego bañarnos y descansar y luego pensar con la cabeza que vamos hacer, no hay que morirse por los problemas, hay que mirar de frente y seguir, sino somos cobardes. Si no tenemos que vender hasta piedras hay que vender para hacer comer a nuestros hijos. Uno puede llorar es cierto; pero tenemos que mirar adónde vamos a ir, otras mujeres que no trabajan se dedican a beber o a salir con otros hombres abandonando a sus hijitos, Hay... por eso su marido les pega, son celosos, no hay que celar al hombre, así bajita y gordita me quiero. Así dice mi mamá, yo estoy orgullosa de ella. (Testimonio 16/05/2021)

Como se puede denotar, las mujeres comerciantes tienen bastante autoestima, fortaleza personal, creatividad, empatía, alegría por eso se aceptan y se valoran tal como son, lo que les permite superar cualquier adversidad en la vida. De acuerdo a las historias de vida de las mujeres comerciantes se observa una personalidad fuerte y resiliente para afrontar las adversidades de la vida, no desmayan en sus actividades cotidianas, siguen adelante pese a los problemas, peligros y contratiempos, intentan controlar su personalidad frente a la ira y la decepción de los problemas intrafamiliares, mediante sus

⁴⁴ Es una aptitud que adoptan algunos individuos que se caracterizan por su postura ante la superación de una adversidad y de mucho estrés, con el fin de pensar en un mejor futuro. Como la capacidad que posee la persona para hacer frente a sus propios problemas, superar los obstáculos y no ceder a la presión, independientemente de la situación.

chistes, sarcasmos y esencialmente un marcado optimismo, delineado por una sonrisa fuerte. Describen sus historias como “mujeres fuertes y valientes”, donde no declinan ni retroceden en sus objetivos laborales por ningún motivo, el llanto y la sonrisa es la dualidad de su existencia, por eso siguen vendiendo y seguirán vendiendo con entusiasmo hasta que las fuerzas de su organismo así los deparen.

Asimismo, se puede visualizar las diferentes estrategias que utilizan para superar los problemas intrafamiliares con su cónyuge e hijos, las mismas que han sido interiorizadas de manera generacional desde las abuelas a las nietas, entre ellas tenemos el enriquecimientos de los vínculos familiares, fortalecimiento en las conexiones entre su accionar económico y el perfil de mujer, fijan límites claros y firmes en su hogar y esencialmente en su relación de pareja, enseñan conocimientos y habilidades resilientes a sus hijos, como la resolución de conflictos “para un problema, varias soluciones”, estrategias de resistir frente a la pandemia del covid- 19, donde fue el mejor escenario donde se vislumbró estas capacidades resilientes. La madre, la abuela son los sujetos más importantes en la construcción de esta filosofía de vida, que les permite recuperarse de manera rápida frente las adversidades de la vida, mirando a los problemas, como “oportunidades” para el cambio y ante todo con una actitud optimista y que fortalece ante todo su personalidad, situación que se puede observar con mayor nitidez en la madrugada cuando compran los productos y esencialmente en la cuarentena rígida del covid-19, donde las mismas desarrollaban con naturalidad sus actividades, al extremo que otras no portaban ni barbijo ni las medidas de bioseguridad.

El marcado empoderamiento económico de parte de las mujeres comerciantes, es el punto de partida para ejercer la autoridad y el liderazgo de la familia, pues conciben que la estabilidad económica sea el poder de la mujer frente a las actitudes machistas y violentas de sus esposos. Las mujeres comerciantes jóvenes hacen énfasis en este punto, porque las misma les permite posicionarse como “sujetos de respeto” en su hogar, el trabajo y esencialmente con sus suegras y cuñadas.

Que a mayor inteligencia emocional de las mujeres comerciantes, menor violencia intrafamiliar, pues han desarrollado desde su niñez habilidades, capacidades y conocimientos para afrontar de manera positiva las adversidades de la vida y los conflictos con sus hijos y pareja. Por tanto, no tienen miedo a los problemas, conflictos, sino los enfrentan y lo resuelven con varias soluciones. Estas fuentes interactivas de resiliencia surgen de su fuerza interior y de las representaciones mentales de su familia materna, desarrollando capacidades y habilidades como la confianza, autonomía, iniciativa y dándose nuevas oportunidades para seguir adelante, que es el pilar fundamental de la autonomía femenina, pues se enorgullecen de sus logros y de sus

capacidades para enfrentarse a situaciones críticas, canalizando positivamente el miedo y los problemas y manejando ante todo sus emociones en diferentes planos de discusión conyugal, un temperamento fuerte, alta autoestima, humor y optimismo constante en la toma de decisiones.

6. Conclusiones

Se ha podido establecer en el trabajo que las mujeres comerciantes desarrollan en sus hijos algunas habilidades fortalezas de resiliencia frente a la adversidad o a los problemas cotidianos que se generan en la familia y en el entorno social, la misma que les posibilita afrontar con autonomía la violencia intrafamiliar, a partir de su filosofía de vida. Pero pese a estas habilidades, existen algunos problemas en su relación con la pareja, donde la violencia psicológica es invisibilizada a partir de la naturalización de la misma; por tanto, es necesario que el Gobierno Autónomo Municipal de Cochabamba pueda realizar talleres de formación con enfoque de género para visibilizar las relaciones de poder en la violencia intrafamiliar y fortalecer aún más su autoestima y personalidad de la mujer comerciante.

Estas herramientas y categorías de análisis, permitirá identificar los roles, identidades y estereotipos que generan la discriminación de género y por ende la violencia y se pueda brindar una mayor protección de sus derechos y no solo de las mujeres, sino también de sus parejas, para que ambos se beneficien igualmente y que las desigualdades no se perpetúen.

Referencias bibliográficas

- Burak, S. (1995). Resiliencia y desarrollo humano: aportes para una discusión. Costa Rica: Organización Mundial de la Salud.
- CEPAL, capítulo V igualdad de género: participación, autonomía y empoderamiento de las mujeres. (n.d.). www.eclac.cl/cgi-bin/getprod.asp?xml=noticias...07/07/2010
- Cyrulnik, B. (2001). La maravilla del dolor. Barcelona: Granica.
- García, E. (2000). Calidad de soporte social y proyecto de vida en madres adolescentes del “Hospital Materno Infantil San Bartolomé” de Lima. Tesis para optar el grado de Maestro en Psicología, Universidad San Martín de Porres. Lima, Perú.
- Gil, G. E. (2010). Los procesos holísticos de resiliencia en el desarrollo de identidades autorreferenciadas en lesbianas, gays y bisexuales. Tesis Doctoral de la ULPGC. Acceso online <http://acceda.ulpgc.es/handle/10553/2>

Grotberg, E. H. (1996). El Proyecto Internacional de Resiliencia: Hallazgos de la Investigación y la Eficacia de Intervenciones. Psicología y educación en el siglo XXI: Actas de la 54a Convención Anual del Consejo Internacional de Psicólogos. Edmonton: IC Press, 1997 (2006), ¿Qué entendemos por resiliencia?, ¿Cómo promoverla? ¿Cómo utilizarla? (La resiliencia en el mundo de hoy, como superar las adversidades) Barcelona: Editorial Gedisa. España.

Henderson, N. & Milstein, M. (2003). Resiliencia en la escuela. Buenos Aires. Paidós.

Kotliarenco, M., Cáceres, I. y Álvarez, C. (1996). Resiliencia, construyendo en adversidad. Santiago de Chile: CEANIM.

Manciaux, M. (2003). La resiliencia: Resistir y rehacerse. Barcelona: Gedisa.

Melillo, A. (2001). Resiliencia y educación. En A. Melillo y E.N. Suárez Ojeda (Eds.) Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas (123-144). Buenos Aires. Paidós.

Munist, M., Santos, H., Kotliarenco, M. A., Suárez Ojeda, E. N., Infante, F., y Grotberg, E. (1998). Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes. Washington D.C.: Fundación W. K. Kellogg.

Villalobos, M. (2009). Evaluación del aprendizaje basado en competencias. México: Minos Tercer Milenio.

Werner, E. y Smith, R. S. (1982). Vulnerable pero invencible: un estudio longitudinal de niños resilientes y juventud. Nueva York: McGraw-Hill.

Papházy, J. E. (2006). Resiliencia, la cuarta R: el papel de los establecimientos educativos en su promoción. En E. Grotberg. La resiliencia en el mundo de hoy (161-208). Barcelona. Gedisa.

Fuentes jurídicas nacionales

Decreto Supremo No. 4179 de 12 de marzo del 2020. Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia, tiene por objeto declarar Situación de Emergencia Nacional por la presencia del brote de Coronavirus (COVID- 19) y otros eventos adversos.

Asamblea Legislativa Plurinacional (2013). Ley 348 para garantizar a las mujeres una vida libre de violencia de 09 de marzo del 2013. Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia

Deslinde teórico sobre violencia

Desafíos teóricos y metodológicos para comprender las violencias en la región latinoamericana.

Alejandra Ramírez Soruco⁴⁵

Resumen

Las violencias –vinculados con la problemática de inseguridad ciudadana– constituyen una preocupación principal de ciudadanos y gestores públicos en América Latina y el Caribe, una de las regiones “más violentas a nivel mundial” (PNUD, 2021). Ello ha dado lugar, al desarrollo de distintas aproximaciones teóricas y metodológicas para entender el fenómeno y proponer soluciones, algunas de las cuales han sido retomadas como base para la gestión pública en este campo. No obstante, a pesar de los esfuerzos estatales, las violencias y las inseguridades ciudadanas han seguido creciendo y están afectando no sólo la vida cotidiana de las poblaciones y las relaciones interpersonales y ciudadanas, sino también las mismas configuraciones de los sistemas de gobierno (locales, nacionales y regionales). Ello nos obliga a revisar, cuestionando, las lecturas y propuestas priorizadas hasta el momento como base de las bases de las políticas públicas, lo que constituye el objetivo principal de este artículo. Al hacerlo, se busca también proponer un abanico de alternativas de aproximación al fenómeno.

Palabras claves: Violencias, Inseguridad, Gestión pública de las violencias y la inseguridad

Introducción

Los hechos de violencia aparecen como una de las constantes más comunes de nuestras vidas cotidianas en la región latinoamericana. No solo los que hacen referencia a la violencia de género (tal vez la faceta más presente en la prensa y cuya manifestación con mayor impacto es la constituida por los feminicidios) o generacional (infanticidios, violaciones y maltrato a los niños o a adultos mayores), sino también a otras formas de violencia que marcan las relaciones entre ciudadanos -y con las instancias gubernamentales-, afectando las configuraciones sociopolíticas de los países. Ello es aún más visible en una época tan oscura como la que estamos atravesando con la pandemia. Las políticas asumidas frente a la problemática, en general siguen tendencias que

⁴⁵ Socióloga, Ph.D. En Desarrollo Sustentable. Responsable del Área de Estudios del Desarrollo en el Centro de Estudios Superiores Universitarios de la Universidad Mayor de San Simón (CESU-UMSS). Email: alejandraramirezoruco@gmail.com

responden a los modelos impuestos en la década de los 90, enmarcados en miradas neoliberales vinculadas a la premisa de “Tolerancia 0”, y que ponen el énfasis en las acciones de control, punición y represión. El incremento de las violencias a pesar de esta “tolerancia 0” arroja pistas para suponer que esta política no está teniendo los efectos esperados. De ahí el desafío de buscar otras formas de aproximarse a la problemática, para lo que se requiere cambiar la mirada y las definiciones que priorizamos en torno al tema.

En este marco, la pregunta que guía este artículo es: **¿Cuáles son los desafíos actuales** (teóricos, conceptuales y metodológicos) para abordar, de manera alternativa a la priorizada por la gestión pública, la problemática de las violencias en la región? Al responderla surgen otras interrogantes como: ¿Qué tipo de violencias destacan en el escenario actual? ¿Cómo definir conceptual y teóricamente la problemática? ¿Cuáles han sido las miradas privilegiadas desde las cuáles se han construido las políticas públicas en este campo? Y, por último ¿Qué propuestas (miradas, políticas) alternativas han surgido en los últimos años?

Vale notar que las preguntas mencionadas forman un parte de un trabajo de reflexión de largo aliento, en el que estuvieron involucrados varios investigadores de diferentes centros de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) y de otras organizaciones de la sociedad civil cochabambina⁴⁶ y que empezó girando en torno a la problemática de la inseguridad ciudadana en a la Región Metropolitana de Cochabamba. Entre las principales ideas que respaldaron el proceso, destacan principalmente tres: (a) Se trata de una problemática que no se limita solo a lo local o nacional, sino que es latinoamericana y, por lo tanto, hay que abordarla desde miradas más amplias en términos geográficos y de comparación (b) No se puede entender el tema de la inseguridad sino se lo comprende en su relación con las distintas formas de violencias existentes en la región y, (c) Se trata de fenómenos multidimensionales y multicausales que hay que comprender en toda su complejidad, alejándonos de miradas lineales y unidimensionales⁴⁷.

⁴⁶ Se trata de dos proyectos de investigación multicéntricos de la UMSS que se realizaron de manera interdisciplinaria entre el 2014 y el 2018 en el marco de los proyectos concursables de la Dirección de Investigación Científica y Tecnológica de la Universidad Mayor de San Simón (DICyT-UMSS) con el financiamiento de la cooperación interuniversitaria sueca (ASDI)

⁴⁷ Lo que a su vez requiere de desafíos metodológicos grandes: entre ellos asumir metodologías mixtas que incluyan técnicas que permitan abordar también elementos intangibles como los imaginarios. En este sentido, se ha trabajado con las siguientes técnicas de recopilación de datos: revisión documental, levantamiento de encuestas, realización de entrevistas, talleres transdisciplinarios, grupos focales, revisión hemerográfica y utilización de técnicas de levantamiento de información visual. Las reflexiones vertidas en este artículo se respaldan en la información obtenida mediante estas estrategias..

Desde esta perspectiva, para alcanzar el objetivo de “recuperar los abordajes y los desafíos de trabajar el tema de las violencias de manera a proponer un abanico de alternativas de aproximación al fenómeno en el país que nos permitan, en todo caso, abrir la posibilidad de (re)pensar en los caminos elegidos en las políticas públicas para enfrentar la problemática”, que guía este ensayo, se va a privilegiar una mirada regional, tanto en términos de información empírica como de recuperación de discusiones teóricas sobre la problemática. Asimismo, se va a buscar mostrar las múltiples dimensiones que hacen a las violencias y a su relación con los indicadores de inseguridad ciudadana en la región.

Siguiendo estos criterios, este artículo se organiza en cuatro partes. Se empezará presentando un panorama de las violencias e inseguridades en la región latinoamericana, posteriormente se introducirá la discusión conceptual sobre violencia e inseguridad (asumiendo una perspectiva antes estas dos variables polisémicas). En una tercera parte, se sistematizan las miradas privilegiadas en la gestión pública en este campo, utilizando el caso boliviano como ejemplo. En la última parte, se recuperan algunas propuestas alternativas –tanto teóricas como de intervención- que han surgido desde la academia latinoamericana, poniendo el énfasis, a manera de conclusión, en los desafíos metodológicos, teóricos y de intervención que las mismas suponen, mucho más en un escenario obscurecido por la pandemia del COVID.

1. Punto de partida: la violencia y la inseguridad como problemas centrales en la región latinoamericana

Como plantean Imbusch, Misse y Carrión “ninguna otra región muestra tal variedad de diferentes tipos y formas de violencia” (2011, p. 88). Esta apreciación dada a principios de la segunda década del nuevo milenio, parece estar cada vez más reforzada⁴⁸, no sólo en términos de crecimiento empírico de hechos de violencia, sino en términos de percepción de la población sobre el tema, variable que en sí acarrea mayor violencia, generando círculos entre lo intangible (la percepción) y los hechos. Ambos se alimentan mutuamente (Cf. Infra).

A manera de dar un panorama general de la problemática en la región Latinoamericana, a continuación, presentamos algunos de los datos registrados según temas que hacen a la violencia y la inseguridad. Se ordena la información según los tipos

⁴⁸ El último informe regional del PNUD (2021), argumenta que: “La región ha conservado su lugar como una de las más desiguales y violentas del mundo” (2021, p. 204).

de violencia existentes, lo que permite dar cuenta de la multidimensionalidad, multicausalidad y extensión del problema.

Violencia interpersonal

Un primer tema que destaca como problemático en la región, tiene que ver con las tasas de muertes violentas ⁴⁹. De hecho, según los últimos informes de la UNODC, América Latina es la Región con más casos de homicidios en el mundo (Cf. Tabla 1), siendo los países más violentos en este aspecto Honduras (37,6 por cada 100,000 habitantes), México (27 por cada 100,000 habitantes), Colombia (23,9% por cada 100,000 habitantes) y El Salvador (19,7% por cada 100,000 habitantes) ⁵⁰

Tabla 1

Tasa de homicidios (por 100,000 habitantes), por región. 2017

Región	Tasa	Frecuencias
América	17,2	173,471
África	13	162,727
Asia	2,3	104,456
Europa	3	22,009
Oceanía	2,8	1,157
Mundo	6,1	463,821

Nota. Tomado de UNODC, 2019, p. 18

Otro indicador que da cuenta de que se trata de una región problemática respecto a violencia, en este caso de género, es el relativo a los feminicidios. En este campo, el panorama es aún más desolador: 14 de los 25 países con mayor índice feminicidio se encuentran en la región (García, 2018); entre ellos destacan: El Salvador, Honduras, México, Guatemala y, según el Observatorio de Igualdad de Género de la CEPAL (2021), Bolivia: “En los países de América Latina las tasas más altas de feminicidio por cada 100.000 mujeres se observan en el caso de Honduras (6,2), El Salvador (3,3), República Dominicana (2,7) y el Estado Plurinacional de Bolivia (2,1).” (Cf. Tabla 2).

⁴⁹ Se incluyen, según la ONUDC, homicidios relacionados con: conflictos interpersonales, actividades criminales, y agendas sociopolíticas (ONUDC, 2019).

⁵⁰ Según la misma fuente de datos, Bolivia presenta una tasa de 6,3 por cada 100,000 habitantes, aunque se advierte que los datos no están actualizados desde el 2016.

Tabla 2*Casos de femicidios o feminicidios (en número absolutos)*

País	2015	2016	2017	2018	2019
Anguila	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00
Argentina	235,00	254,00	251,00	255,00	252,00
Bolivia (Estado Plurinacional de)^a	96,00	104,00	110,00	130,00	117,00
Brasil	...	1662,00	1582,00	1851,00	1941,00
Colombia	...	57,00	208,00	228,00	226,00
Costa Rica	27,00	26,00	26,00	23,00	16,00
Ecuador	55,00	67,00	102,00	59,00	67,00
El Salvador	274,00	256,00	271,00	232,00	113,00
Guatemala	189,00	193,00	218,00	172,00	160,00
Honduras	312,00	264,00	235,00	218,00	299,00
Islas Vírgenes Británicas	0,00	1,00	1,00	0,00	1,00
México	411,00	604,00	741,00	891,00	983,00
Panamá	28,00	19,00	16,00	19,00	21,00
Paraguay	23,00	39,00	53,00	59,00	37,00
Perú	103,00	105,00	116,00	142,00	128,00
	98,00	108,00	119,00	165,00	148,00
República Dominicana					
Santa Lucía	2,00	0,00	4,00
Trinidad y Tabago	9,00	20,00	21,00	24,00	20,00
Uruguay	26,00	22,00	27,00	30,00	25,00
	121,00	122,00			
Venezuela (República Bolivariana de)		

Nota. ^a Datos proporcionados por la Fiscalía General del Estado. Tomado del Observatorio de igualdad de género de América Latina y el Caribe de la CEPAL, 2021 (Información revisada al 14/ABR/2021)

Esta tendencia se ha incrementado desde el inicio de la pandemia (Cf. CEPAL, 2020; PNUD, 2021), siendo la violencia intrafamiliar uno de los principales problemas en la región; al punto que, como muchos analistas lo señalan, los feminicidios emergen como otro tipo de “pandemia” (Sardiña 2020). Para dar un ejemplo de la magnitud de este hecho, solamente comprendiendo los períodos de cuarentena rígidos establecidos en los diferentes países de la región durante el 2020, la Tabla 3 muestra los siguientes datos:

Tabla 3

Feminicidios y femicidios durante la cuarentena en países de América Latina (en números absolutos).

Pais	Feminicidios durante cuarentenas ^a
Bolivia	83
Colombia	243
Costa Rica	10
Ecuador	17
El Salvador	71 ^b
Guatemala	319
Honduras	126
México	724
Nicaragua	50
Paraguay	20
Perú	100 ^c
Venezuela	172

Nota. ^a Los datos registrados corresponden a los 10 primeros meses del 2020, salvo para Ecuador, en el cual los datos registrados son de enero a marzo. ^b País que muestra "bajada considerable con respecto a las del año anterior." ^c "Otras 45 muertes violentas de mujeres que están en estudio". Tomado de García Cabezas (2020).

También se identifican otras formas de violencias de género. Vale notar que, en estos casos, la mayor parte de los hechos no son registrados ya que las personas no suelen denunciarlos ante las autoridades competentes; sobre todo si trata de violencia ejercida por familiares o de violaciones sexuales. Sin embargo, un comunicado de la CEPAL brinda ciertas pautas al respecto: "De acuerdo con encuestas nacionales de seis países de la región, entre el 60% y el 76% de las mujeres (alrededor de 2 de cada 3) ha sido víctima de violencia por razones de género en distintos ámbitos de su vida. Además, en promedio 1 de cada 3 mujeres ha sido víctima o vive violencia física, psicológica y/o sexual, por un perpetrador que era o es su pareja, lo que conlleva el riesgo de la violencia letal: el feminicidio o femicidio" (CEPAL, 2020b, s/p). En esta misma línea, el PNUD señala: "La región tiene la tercera prevalencia más alta de violencia sexual a lo largo de la vida perpetrada por persona que no son la pareja y la segunda prevalencia más alta de violencia

a lo largo de la vida cometida por la pareja. La violencia contra minorías sexuales es también una de las más altas del mundo” (2021, p. 208)⁵¹.

Son también preocupantes en la región, las violencias ejercidas contra los(as) niños(as) y adolescentes. Se trata de uno de los grupos etarios más vulnerables en lo que se refiere a ser víctima de distintos tipos de violencias, entre las cuales se reconoce, además de las violencias en los hogares, violaciones a los derechos de la niñez y adolescencia en el conflicto armado, la trata de niñas, niños y adolescentes, el trabajo infantil y todas las violencias que afectan la integridad física, psicológica y social de la niñez y adolescencia y limitan sus posibilidades de desarrollo (CEPAL-UNICEF, 2020). La región latinoamericana y el Caribe es la que presenta mayor número de casos en cuanto a infanticidios, según la UNICEF: “Cada día mueren aproximadamente 70 niños, víctimas de infanticidio [...] esta región es el lugar del mundo con la mayor tasa de infanticidios en el planeta: 25.000 cada año” (en Opinión, 25/06/2017)⁵².

Vale destacar que, si bien los informes tienden a visibilizar la violencia contra las mujeres, y en menos grado contra los(as) niños(as) y adolescentes, en general, la misma afecta tanto a hombres como a mujeres en Latinoamérica y el Caribe, aunque con distintos tipos de violencia. Un estudio que diferencia tipos de violencia según sexo y edad se ha realizado en Guatemala, Honduras y Salvador y los resultados pueden servir de referencia para hacer distinciones en otros países de la región (como en el caso boliviano). Según éste (Cf. Smutt, 2019), los homicidios afectan sobre todo a los hombres jóvenes, mientras que las mujeres jóvenes sufren sobre todo la violencia sexual y familiar. También para las mujeres jóvenes (entre 10 y 20 años) es importante la trata y tráfico.

De hecho, otro problema de violencia que ha empezado a visibilizarse ya a incrementarse en la región, es el vinculado a las economías ilícitas, como, en el ejemplo anterior, el de la trata y tráfico.

⁵¹ Bolivia aparece con “uno de los índices más altos en cuanto a violencia doméstica. En cuanto al porcentaje de mujeres que han sufrido abusos físicos o sexuales por su pareja actual o más reciente [...] Bolivia presenta la tasa más alta (casi el 60%)” (Dotti en El Deber, 29/06/2021). Recuperando datos del FELCV, la misma noticia informa acerca de 5899 casos de violencia familiar o doméstica registradas solamente entre enero y mayo del 2020 (es decir en un lapso de 5 meses); 348 denuncias de abuso sexual, 223 violaciones a infantes niño, niña y adolescentes, 210 estupros, 162 caso de violaciones.

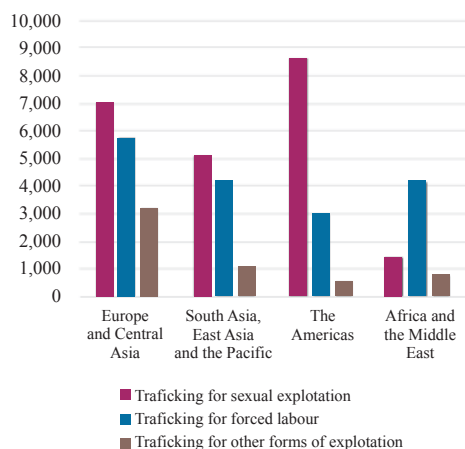
⁵² En el caso boliviano, solamente para lo que va del primer semestre del 2021: “La cifra de infanticidios sube a 16 en el primer semestre de este año [el 2020 se registraron 8 casos]” (en Los Tiempos, 18/6/2021).

Violencias vinculadas a economías ilícitas

Respecto a la trata y tráfico de personas, si bien América Latina y el Caribe no constituyen la región con mayores tasas, sí se observa una tendencia continua al crecimiento empírico de la problemática. Mientras que en Europa “La problemática parece haberse estancado o estar reduciéndose [...] desde que se ha empezado a aplicar el Protocolo de Tráfico de personas de las Naciones Unidas, [...] América, Asia y Medio Oriente, han registrado números crecientes” (UNODC, 2020, p.17). Y en ese incremento, en la región latinoamericana, son las mujeres las que conforman el sector más vulnerable; siendo el principal tipo de tráfico el que tiene fines de explotación sexual ⁵³ (Cf. Figura 1).

Figura 1

Número de víctimas traficadas, por formas de explotación y región (2018).



Nota. UNODC, 2020, p. 18.

Además del problema creciente de la trata, también en la región son importantes las violencias vinculadas a las actividades de contrabando y, sobre todo, al narcotráfico. La relación entre violencia –en su faceta criminal- y estas actividades ilícitas son

⁵³ Para el caso boliviano, los principales afectados por la trata y tráfico son los niños(as) y adolescentes: “La Fiscalía informó este martes que entre el 1 de enero al 25 de abril de este 2021 [...] atendió 1.856 casos de trata y tráfico y delitos conexos a nivel nacional” (Los Tiempos, 27/04/2021).

fuertemente estudiadas en algunos países y no así en otros⁵⁴, pero, en general, hay una tendencia cada vez más importante a explicar las violencias en la región vinculándolas al problema del incremento de estas economías ilícitas (Lissardy, 2019).

Violencias y miedos

Todas las formas de violencias mencionadas hasta el momento, vienen acompañadas del crecimiento del sentimiento de inseguridad y miedo en la población regional. Ello es importante, ya que estas emociones provocan un alto grado de malestar (CEPAL, 2020⁵⁵) generando, a su vez, actitudes en sí violentas.

De esta manera, se fortalece la violencia inter-ciudadana, conformándose círculos viciosos que complejizan los procesos y dificultan la gestión y solución de la problemática. Así, no se puede hablar de violencia de género, criminal, interpersonal o de inseguridad en general, si no es, también, en su vinculación con relaciones inter-ciudadanas e interpersonales conflictivas, marcadas por el incremento del sentimiento de miedo al otro y/o por factores intangibles subjetivos.

2. Asumiendo definiciones sobre los conceptos de violencia e inseguridad

Habiendo dado un panorama general de la problemática en la región, un segundo desafío tiene que ver con cómo aproximarse al mismo. ¿Cómo definir violencia? Y, ya que está interrelacionado, ¿Cómo definir inseguridad o violencia criminal?

⁵⁴ De hecho, en el mismo informe del PNUD, se excluye a Argentina, Bolivia, Perú y Uruguay del grupo de países donde la competencia de grupos de crimen organizado provoca violencias, calificándolas como “naciones menos violentas” salvo en los temas “doméstica y de actos de delincuencia común” (2021, p. 212). No obstante, para el caso boliviano, hay un debate acerca de si el incremento de las actividades ilícitas está incidiendo en mayores tasas de violencia criminal, especialmente de género. En un artículo de difusión masiva, se sostenía la hipótesis según la cual, en muchos casos de crímenes catalogados como feminicidios –se hacía referencia a 4 crímenes de mujeres ocurridos en marzo del 2021 en la zona del trópico cochabambino- “existen indicios del relacionamiento de estos hallazgos con el narcotráfico”, concluyendo que “Es cierto que todavía no estamos llegando a niveles de otros países en cuanto a los impactos violentos de estas economías ilícitas en las relaciones inter-ciudadanas, pero es evidente que están apareciendo. Entonces, o seguimos ignorando y disfrazando los hechos señalados como otras formas de delitos, o empezamos seriamente a estudiarlos, develarlos de manera a tener pistas para poder contrarrestar la tendencia” (Cf. Ramírez, 2021).

⁵⁵ Según el informe de la CEPAL, en América Latina, el 40% de la población encuestada se preocupa por llegar a ser víctima de un delito con violencia “todo/casi todo el tiempo”, solo el 16% nunca siente miedo (Cf. CEPAL 2020, p. 242)

La discusión teórica sobre el tema es amplia, y cambia según las épocas y tendencias teóricas, así como las disciplinas (Cf. Ramírez, 2015; Aramburo, 2016; Camacho, 2016). Tanto los conceptos de violencia como de inseguridad ciudadana son polisémicos y las formas en que se busca intervenir en ellos, dependen mucho de las aproximaciones, incluso conceptuales, a tales problemáticas. Por ello, resulta necesario comprender exactamente a qué nos referimos cuando hablamos de violencia e inseguridad.

En este artículo se abordan ambos conceptos de manera diferenciada, aunque estrechamente entrelazados, ya que se trata de dos problemáticas que se influyen y ajustan mutuamente: “Es necesario distinguir entre violencia y delincuencia, ya que, si bien están interrelacionados, son fenómenos distintos [...] no todas las formas de violencia son delictuales y afectan la seguridad ciudadana, de otra parte, no todos los delitos son violentos y algunos no producen alarma ni inseguridad pública” (Arriagada y Godoy, 1999, pag. 8). Sin embargo, al estar íntimamente relacionadas, ambas problemáticas forman parte de un mismo círculo vicioso que hay que comprender en su entretejida complejidad.

Cuando hablamos de violencia nos referimos a un tipo de relación social que “Surge de intereses y poderes que no encuentran otras soluciones que la fuerza (...) un nivel de conflicto que no puede procesarse dentro de la institucionalidad vigente” (Carrión, 2004, pag. 60). Podemos distinguir dos fuentes de violencia social: 1) la vinculada al Estado⁵⁶ —en términos de gestión estatal- que se refiere a las acciones violentas ejercidas por los Estados sobre los ciudadanos soberanos a partir del uso abusivo del monopolio de la violencia física. Incluyen: coerciones, violaciones de derechos, abusos sexuales efectuados por representantes públicos, violaciones de derechos de grupos indígenas⁵⁷, actos de corrupción, involucramiento con economías ilícitas, etc.

⁵⁶ Que, en sí, aparece como un contrasentido, ya que se considera que el monopolio de la violencia por el Estado es uno de los sustentos del proceso civilizatorio, el que llevaría a las sociedades hacia la construcción de relaciones más armónicas. Este proceso implica la construcción e interiorización de reglas y normas de convivencia no violenta, para lo cual el Estado (desde sus distintos niveles de gestión), a través del monopolio de la violencia, debe ser el encargado de controlar la violencia ilegal, reducir la prevalencia de la ley del más fuerte y “del doble vínculo” entre escalada mutua de miedo y actos violentos (Elías, 2004). Así, la gestión de la violencia como parte del monopolio de la violencia en el Estado implicaría el desarrollo de instituciones democráticas que “puedan domar la violencia” a partir de reglas y contratos sociales base de la constitución de un país (Pamplona, 2013).

⁵⁷ Según el PNUD (2021, p. 216) esta violencia, en muchos casos, está asociada con las tendencias extractivistas que han caracterizado las políticas económicas de la región.

La otra fuente de violencia es 2) la constituida por las interacciones violentas inter-ciudadanas, que incluyen desde acciones destructivas utilizadas para conseguir algo (p.e. botar basura en terrenos baldíos, dañar paredes, tapiar casas comunales u otras), hasta las diversas formas de ruptura de la convivencia social armónica en la vida cotidiana, que no son sancionadas jurídicamente (p.e. manifestaciones ciudadanas, bloqueos que prohíben el paso de los otros ciudadanos, prohibición –física o simbólica- a que los otros -no vecinos- circulen por los barrios, etc.). Es importante destacar que la definición de lo que es o no este tipo de violencia, depende de los códigos morales y paisajes de sentidos de un grupo –o población- determinado (Cf. Arteaga, Lara, Niño, 2014). Así lo que es considerado violento o no, va a variar según los contextos históricos, geográficos o sociales y puede incluir tanto acciones racionales que la gente utiliza de manera intencional según ciertos fines específicos, como reacciones contingentes, no necesariamente racionales, donde lo subjetivo juega un papel fundamental.

Por otro lado, al hablar de inseguridad ciudadana nos referimos a los “fenómenos delictivos y de violencia [que redundan en] la fractura de las sociedades y el deterioro del tejido social” (Palacios y Sierra, 2014, pag. 60). A saber, la dimensión delictiva de la violencia que, por lo tanto, puede ser sancionada por ley. La violencia social (en sus dimensiones estatal e inter-ciudadana) y la inseguridad ciudadana se alimentan mutuamente, constituyéndose en el motor del escenario actual de la problemática de las violencias en la región. En esta línea, se ha evidenciado una correlación entre indicadores de inseguridad ciudadana y de violencia social: tanto la gente como los gobiernos, responden con violencia a los hechos de inseguridad, pero también al miedo que éstos despiertan.

En el caso de la población, esa reacción se traduce ya sea en el despliegue de acciones vigilantes -entendidas, siguiendo a Moncada, como el “uso colectivo o amenaza colectiva de uso de violencia extralegal en respuesta a un acto presuntamente criminal” o que se presupone criminal (2017, pag. 5)- entre las cuales el linchamiento, las formaciones de milicias civiles armadas, las solicitudes de mano duras que acompañan las políticas públicas de orden punitivo y represivo frente a la inseguridad (Cf. *Infra*), se presentan como algunas de sus expresiones. A saber, procesos que a la vez generan mayores círculos violentos.

⁵⁸ Vale destacar que Bolivia es el país que menos nivel de confianza interpersonal interna muestra (Cf. Moreno Coord. 2019, pp. 35-36).

⁵⁹ Según el catastro de crecimiento urbano (Atria y Pérez 2015) la cantidad de villas –casas precarias- en América Latina se incrementó de 106 millones, a 111 millones en los últimos 10 años.

En todos los casos, lo cierto es que este círculo entre violencias e inseguridad, está provocando rupturas en los tejidos socio-políticos de las sociedades latinoamericanas, amenazando los derechos humanos, deteriorando la calidad de vida y, para completar el círculo, provocando mayor cuestionamiento a las convivencias democráticas de uno y otro lado.

De hecho, los distintos informes que abordan la temática de violencias e inseguridades, muestran algunas de sus consecuencias sobre el debilitamiento de las configuraciones sociopolíticas democráticas. Por ejemplo, el informe sobre la Encuesta de Valores Humanos (Cf. Moreno –coord.-, 2019) muestra cómo, en los países de la región, la confianza interpersonal interna –es decir confianza en vecinos, familia, gente cercana- ha disminuido⁵⁸. Asimismo, el informe de la CEPAL da cuenta de un proceso paulatino de pérdida de confianza en los sistemas democráticos como modelos de gobierno: si el 2009, 76% de las personas encuestadas en diferentes países de la región, estaban “de acuerdo con que la democracia tiene problemas, pero es el mejor sistema de gobierno”, el 2018 este porcentaje se reduce a 64% (CEPAL, 2020, p. 238).

Otro indicador importante de la ruptura en las convivencias democráticas, tiene que ver con la creciente desconfianza en las instituciones gubernamentales, sobre todo en las que deben asegurar el monopolio de la violencia y la convivencia democrática ciudadana, como la policía o los diferentes poderes estatales. Ello está conduciendo a una mayor tendencia hacia la toma de justicia por mano propia y por lo tanto hacia la constitución de otros círculos viciosos de violencias.

Según el último informe del PNUD, estos quiebres provocados por la relación entre inseguridad y violencias son multidimensionales y pueden provocar el: “deterioro de los derechos y libertades, empeorar la salud física y mental, reducir el desempeño académico y la participación laboral y disminuir la participación política de las víctimas. La violencia también puede fracturar el capital social, amenazar las instituciones democráticas a nivel local y nacional y obstruir la provisión de bienes públicos para las comunidades victimizadas. Por ende, la violencia puede ser tanto consecuencia como causa de la desigualdad” (2021, p. 203).

La relación de influencia mutua no se limita a estas dos variables exploradas; en ellas se entrecruzan otras problemáticas como el crecimiento del suelo urbano. En efecto, la región latinoamericana se caracteriza también por un acelerado y desorganizado proceso de urbanización que ha acentuado – a la vez que es producto de- la violencia y la inseguridad, estando marcada por el incremento de prácticas informales de ocupación violenta del suelo urbano y la perifización de la región⁵⁹. Ello nos lleva a comprender

también la interrelación entre las variables introduciendo la dimensión territorial -que cruza fronteras.

Cómo se planteaba en un anterior artículo el círculo vicioso que hay que estudiar cuando se quiere abordar la problemática de las violencias en la región, está constituido por cuatro procesos entrelazados: (a) La construcción violenta del territorio, como producto tanto de las prácticas –en muchos casos informales- de los mismos ciudadanos como de la consecuente respuesta de las políticas públicas; (b) Un incremento del sentimiento de inseguridad entre los ciudadanos, en el cual el “otro” (el que no es reconocido como semejante) siempre aparece como sospechoso; (c) La profundización de la violencia inter-ciudadana; y (d) La vulneración de los derechos ciudadanos y humanos básicos, a partir del despliegue de prácticas ciudadanas y de la misma gestión pública –tanto en el campo de la regulación de suelos como en el de la seguridad (Cf. Ramírez, 2021b).

Además de este entrecruce entre todas estas dimensiones, la problemática se complejiza aún más cuando se la aborda, por un lado, a la luz de las dinámicas ocasionadas por la era cibernéticas, período en el que las violencias (de todo tipo, inter-ciudadanas, estatales y criminales) cruzan fronteras físicas y virtuales y empiezan a asumir sus propias características. Así, surgen nuevas formas de violencia vinculadas a las prácticas cibernéticas, tales como: ciberacoso, SEXtorsión, grooming, la suplantación de identidades, la utilización de la información con fines mercantiles, la pérdida de privacidad, los engaños, los robos o el incremento de la circulación de los *fake news*, entre las más importantes; incluyendo la profundización de la práctica vigilante violenta en las esferas de internet (p.e. el linchamiento virtual, el escracheo, etc. -Cf. Douglas, 2020).

Por otro lado, el panorama es aún más desalentador cuando se introduce el tema de la pandemia. Como plantea la CEPAL, surgen nuevas formas de violencia que se expresan en el incremento de la vulnerabilidad, mayor preocupación por el bienestar, fortalecimiento de la sensación de injusticia, de incertidumbre económica⁶⁰, social y sanitaria, la falta de confianza en autoridades de salud, la convivencia cotidiana con la muerte, etc. (CEPAL 2020, pp. 221-255). Cada una de estas dimensiones generan, a su vez, sus propios círculos de violencia e inseguridades que, sin duda alguna, empeorarán la problemática analizada, hacia el futuro.

En general, entonces, cuando hablamos de violencias, hay que comprenderlas desde una perspectiva interrelacionada en sus distintas dimensiones. Estas deben ser

⁶⁰ Asociada a la problemática de la informalidad (más del 80% de la población económica en la región se encuentra en el sector informal –Cf. CEPAL, 2020; PNUD, 2021) y al endeudamiento.

entendidas, no solo como problemáticas locales sino en sus lazos con contextos regionales, internacionales y globales, a partir de lo cual asumen diferentes características. Un resumen de esta mirada compleja se presenta en la Tabla 4.

Tabla 4

Sistematización de las dimensiones del círculo violencia e inseguridad en la región latinoamericana

Tipo de violencia	Dimensiones			
Uso abusivo del monopolio de la violencia por el Estado	Exclusión de ciertos grupos Incumplimiento o aliento al incumplimiento de normativas y acuerdos Corrupción y robos Coerción a los ciudadanos Violaciones a los derechos ciudadanos Robos Asesinatos Violencia de género Vínculos con economías ilícitas Violencia ambiental Violencia contra grupos por su auto-identificación y/o pertenencia étnica Violencia cibernética (control estatal de ciudadanos, irrupción en vida privada, p.e.)			
	Violencia inter-ciudadana	Vigilantismo (en todas sus expresiones) y linchamientos Violencia que emana del miedo (de la inseguridad: muñecos colgando, encierro de barrios, etc.) Exclusión y discriminación Incumplimiento acuerdos y contratos sociales No importismo frente a los otros Violencia contra grupos por su auto-identificación y/o pertenencia étnica Violencia inter-generacional Violencia en ocupación de espacios Violencia en las formas de demandas sociales (“política en las calles”) Violencia ambiental Violencia cibernética (escracheo y linchamiento virtual, p.e.)		
		Violencia interfamiliar	Violencia de género (hacia mujeres y hacia hombres) se incluye violencia con grupos TLGB’s Violencia intergeneracional Violencia cibernética (ciber acoso p.e.)	
			Violencia criminal (inseguridad)	Homicidios Femicidios Infanticidios Robos Accidentes de tránsito Violencia vinculada a las economías ilícitas (Narcotráfico, Trata y tráfico, tráfico de armas, de animales de tierras, contrabando....) Violencia cibernética (robos, trata, violencia vinculada a la trata, a la prostitución, etc.),

Nota. Elaboración propia.

No obstante, las soluciones priorizadas -tanto desde las esferas estatales como desde las acciones de la sociedad civil- frente a cada una de estas complejas dimensiones, parecen no estar mejorando el escenario, y en muchos casos, al contrario, tienden a empeorarlo.

¿Qué es lo que está fallando? Para responder a esa pregunta es necesario comprender la lógica que sustenta las políticas públicas actuales.

3. Características de las políticas públicas de seguridad y lucha contra las violencias

Haciendo una revisión de las diferentes entradas desde las cuales las políticas públicas de la región intervienen sobre la problemática que nos interesa, se reconocen dos principales abordajes.

El primero prioriza una mirada macro de la problemática. Desde esta perspectiva, la violencia es vista, ya sea como producto de la inequidad generada por la globalización, las desigualdades sociales y económicas, o, en el caso de la violencia de género e intrafamiliar como resultado de un sistema patriarcal machista predominante en la región.

Al explicar la problemática desde visiones unidimensionales macro, sus propuestas de solución siguen la misma línea macro estructurales. Entre las estrategias priorizadas están los compromisos para incidir en cambios en los sistemas de desigualdad (social, de género, étnicas, u otras) mediante regulaciones impuestas desde arriba (desde los gobiernos centrales en muchos casos), que buscan cambiar las formas de relacionamiento existentes a niveles locales.

Como contrapropuesta a este abordaje desde lo macro, se ubican las miradas que ponen el énfasis en lo micro. Éstas analizan la violencia como producto de las interacciones cotidianas, siendo vista como el resultado de: la falta de la cohesión social, la pérdida de procesos y espacios de socialización, los problemas individuales o los cánones –conflictivos- de relacionamiento dentro de las familias y/o a partir de los desfases entre expectativas individuales y las posibilidades de alcanzar las mismas. Estando las fuentes de las violencias ubicadas en las interacciones que se construyen a nivel micro, las respuestas son singulares y deben responder a cada caso de manera específica. En ningún momento pueden ser enfrentadas únicamente desde medidas macro⁶¹.

⁶¹ Es la posición, por ejemplo, del psicoanálisis frente a la violencia de género (Cf. Aramburo, 2016).

En la región latinoamericana, las políticas públicas frente a las violencias y la inseguridad, se han sustentado en aproximaciones macro, comprendiendo la problemática de manera unidimensional, ya sea poniendo el énfasis en la pobreza, la desigualdad social, el racismo o la sociedad patriarcal, como las principales variables que la explican y frente a las cuales, por lo tanto, hay que actuar. De esta manera, se tiende a encarar cada una de las causas y los efectos como si fueran fenómenos aislados de los otros, sin tomar en cuenta las múltiples interrelaciones que se cruzan.

Para comprender mejor las lógicas de estas políticas públicas, a continuación, recuperando estudios de Chacín (2018; 2018), Roncken (2015; 2016); Córdova (2015), se presenta un análisis más detallado de las medidas asumidas en Bolivia⁶² frente a la inseguridad. Éstas, se caracterizan por: (a) un protagonismo del gobierno central en la política de seguridad (b) el protagonismo policial (c) una visión punitiva y de control y (d) el impulso al vigilantismo entre ciudadanos.

En cuanto al (a) *Protagonismo del gobierno central*: Tal como argumenta Chacín (2016), a pesar de los diferentes niveles de autonomía de gestión gubernamental definidos por la Constitución Política del Estado Plurinacional, en la que se precisa a la seguridad ciudadana como competencia concurrente, la Ley Marco de Autonomías y Descentralización (2011) estipula que debe existir una ley especial emitida por el nivel central del Estado, subsumiendo y limitando las facultades de la competencia concurrente de acuerdo al nivel de centralismo del gobierno nacional y dando lugar a una suerte de contradicción entre un “presidencialismo exacerbado y [unas] autonomías discursivas” (Zuazo en Chacín, 2016, p. 230).

Así, si bien, en términos discursivos, la *Ley de Sistema Nacional de Seguridad Ciudadana por una vida segura* (2012) se fundamenta en una corresponsabilidad institucional de seguridad ciudadana, que plantea la participación ciudadana y el control social⁶³; en los hechos prioriza el fortalecimiento del modelo burocrático centralista (Chacín, 2016, p. 230).

⁶² Las mismas da cuenta, a grandes rasgos, de las tendencias más importantes identificadas en las políticas públicas de seguridad instauradas en la región latinoamericana.

⁶³ Lo cual, en sí, según Córdova (2015) responde a una lógica neoliberal desde la cual, al retirarse las funciones estatales “cede su primacía y el mercado, los grupos corporativos o el medio ambiente aparecen como referentes del ejercicio ciudadano. La retirada coincide con la promoción de una versión neoliberal de la gobernanza, que privilegia la coproducción de la seguridad compartida con los atentes privados y la sociedad civil” (Córdova, 2015, p. 129).

Este protagonismo estatal en el campo de la seguridad ciudadana, conlleva a la vez un protagonismo del ministerio del interior y, específicamente, (b) *Protagonismo de la policía*: que se da a partir de (Chacín, 2016; 2018): (i) una legislación que le otorga “roles centrales en el diseño, ejecución y gestión de políticas y planes de prevención, mantenimiento y restablecimiento de la seguridad ciudadana” (Art. 26 en Chacín, 2018). Para ello se da (ii) la creación de distintas instancias e infraestructuras como parte de las dependencias policiales, como el Servicio Aéreo de seguridad ciudadana, las Estaciones Policiales Integrales (EPI) además de la adquisición de tecnología preventiva pública. Ello supone (iii) la distribución de mayores ítems para la policía, lo que a su vez se traduce en el incremento del presupuesto dirigido a este sector. De hecho, varios decretos supremos van a desviar inversiones del Impuesto Directo de Hidrocarburos, inicialmente destinados a la educación y la salud, a favor de la seguridad “en beneficio casi exclusivo de la Policía Nacional” (Chacín, 2016, p. 231-232).

Ahora bien ¿Qué se ha logrado con este protagonismo? Chacín argumenta que las actividades de la policía se concentran en: “Las contravenciones [...] entendidas como un corpus genérico que busca regular la vida social en su expresión cotidiana [...] [y que] son utilizadas por la Policía Boliviana como instrumentos para ejercer un poder discrecional y arbitrario en el cual se ponen en juego los límites difusos de la penalidad y por ello están vinculados al poder de policía como ejercicio efectivo de represión” (2018, p. 151). Son estas mismas contravenciones las que, a la vez, van a “constituirse en una modalidad de aquel poder de policía, donde en la mayoría de las ocasiones la sanción es arreglada entre las partes para evitar las consecuencias formales de la ley” (Ob.cit., p. 152), lo que lleva también a una desconfianza cada vez grande de esta institución por parte de la ciudadanía

Este protagonismo policial se sustenta en una (c) *Visión punitiva y de control* que respalda las medidas emprendidas. Ello se puede constatar en diferentes aspectos: (i) Las dinámicas de visibilización e invisibilización, por parte de los gestores gubernamentales, de la información empírica sobre el tema que es “propio de las históricas y normalizadas prácticas represivas de la institucionalidad estatal” (Roncken, 2015, p. 148) y que va a priorizar la divulgación de información de ciertos delitos (como los delitos contra la propiedad) y ocultar datos sobre otras formas de inseguridad (como por ejemplo las vinculadas a actividades ilícitas) (ii) Esta dinámica justifica “un sesgo en el tratamiento de problemas de violencia e inseguridad ciudadana a favor de su asociación con la ley penal y el orden público” (ob.cit, p. 141) (iii) La estigmatización de ciertos grupos o sectores sociales a los cuales hay que controlar, reprender y punir, como las pandillas y los jóvenes que aparecen como los nuevos enemigos del orden público, los ladrones, los microtraficantes de droga, las jóvenes que abortan (Roncken, 2016) y (iv) el despliegue de una idea punitiva y represiva de seguridad, caracterizada, como hace notar Córdova

(2015) por la represión (endurecimiento de penas, nuevos tipos penales, reducción de la edad de imputabilidad, crecimiento de la población carcelaria, incorporación de las FFAA), el protagonismo policial y un énfasis muy débil en las campañas de prevención; todo ello justificado por un “populismo penal” basado en la idea de que “el pueblo respalda la represión y la mano dura” (Córdova, 2015, p. 129).

Por último, (d) *El impulso al vigilantismo entre ciudadanos* –que en muchos casos es producto de las mismas medidas gubernamentales; Ello se visibiliza en los siguientes aspectos: (i) En la cooptación de la participación ciudadana en las diferentes cumbres de seguridad ciudadana (Cf. Roncken y Chacin, 2014) (ii) En las crecientes demandas de control del “otro” mediante el uso de dispositivos de vigilancia (cámaras y otros artefactos de control tecnológico). Al respecto, Nelson Arteaga (2012) muestra cómo los mismos, no solo sirven como estrategias de control de criminalidad, sino que están configurando, además, el espacio físico de las ciudades, las relaciones entre ciudadanos y las mismas vidas de las personas y sus formas de negociación, constituyéndose en una forma de organización social vigilante. (iii) La fuerte aceptación de la justicia por mano propia que es a la vez producto de “un discurso polimorfo que conlleva múltiples cruces de sentidos al plantear al sujeto protagonista al ciudadano [...] incrementa la legitimidad de la autoprotección como derecho privado de buscar una mayor seguridad a la que las instituciones públicas puedan ofrecer” (Santillán, 2008, p. 67) y (iv) supone y respalda la privatización de la seguridad ciudadana mediante la instauración de guardias privados, las estrategias de seguridad vecinal, el encierro de barrios ya sea físicamente o simbólicamente, a partir de amenazas a los extraños, y otras expresiones de este tipo.

Ahora bien, al constarse de manera empírica que todas estas medidas asumidas como parte de la gestión pública –y que responden a la visión macro y unidimensional de las violencias y las inseguridades–, no han dado los resultados esperados, se han empezado a plantear otras propuestas que parten de la idea de que, para enfrentar la problemática, se deben asumir entradas alternativas para la comprensión de los fenómenos.

4. Miradas y propuestas alternativas

Frente a las dos posiciones anteriores (macro y micro), los debates actuales giran en torno a la necesidad de: (a) Integrar ambas miradas (b) Incluir en el análisis a varios agentes (enfaticando en el papel del observador) e (c) Incluir el tema de los imaginarios y de lo intangible en la comprensión del fenómeno. A continuación, retomamos algunas de las propuestas desarrolladas sobre estos tres puntos.

Una de ellas es el de Briceño-León (2007), quien propone el “*Modelo Sociológico Multifactorial*” de la violencia, en el que se entremezclan tres niveles de análisis: (i) Comprensión de lo *macro* constituido por los “factores que originan la violencia (ii) Análisis de lo *meso*, referido a los “factores que fomentan la violencia” y que tiene que ver con situaciones específicas al contexto, y (iii) El estudio de lo *individual* que si bien no se traduce en causas concretas, comprende a los “factores que facilitan el comportamiento violento” (posesión de armas de fuego, consumo de alcohol, incapacidad de expresar verbalmente los sentimientos, etc.). La idea de fondo es que para comprender las dinámicas del fenómeno se deben analizar los diferentes niveles identificados, de manera integrada.

Una segunda es propuesta por Bakonyi y Bliessermann (2012) quien desarrollan la metáfora de “Mosaicos de Violencia”. Ésta implica, deconstruir la lógica -que si existe- de las prácticas violentas, en una ida y vuelta entre lo micro y lo macro. Es decir, complementar análisis micro -etnográficos- de los hechos violentos, con miradas macro, “contextualizando eventos en contextos sociales e históricos más amplios” (Ob.Cit.: 5). Entonces se deben abordar los hechos violentos, a partir de un estudio interrelacionado entre detalles (etnográficos) y contexto (general). La idea de “Mosaicos de Violencia”, conlleva el supuesto que si no se entiende cada parte, no se aprehende el conjunto, pero viceversa, si no se analiza lo global, no se agarra el retazo. Se debe ir tejiendo un análisis que vaya del estudio etnográfico de casos de violencia hacia la comprensión del conjunto, a la vez que el conjunto sirve de marco referencial para entender cada hecho. Desde esta perspectiva, las respuestas deben también incluir esta comprensión de visión histórica-actual, yendo continuamente de lo etnográfico a lo general⁶⁴.

Una tercera propuesta es la de Beck (2011) quien argumenta sobre la necesidad de una reconstrucción triangular de las dinámicas sociales de violencia que incluyen tres agentes: un performador, un objetivo (la/el víctima) y un(os) observador(es) (pueden ser los jueces, las familias, la sociedad, los medios de comunicación, etc.). Es en el cruce de la mirada (y acciones) de estos tres agentes, que se van constituyendo formas cambiantes de experimentación y (re)construcción de la violencia. La visión del observador puede inclinar hacia uno u otro lado el desenlace de un hecho violento. Esta perspectiva, genera un desafío fundamental en el momento de comprender y proponer soluciones ante los hechos violentos, que ya no son vistos como fenómenos “empíricamente evidentes” sino,

⁶⁴ En esta línea destaca la propuesta de Silvia Rivera (2010) al comprender a las violencias en Bolivia a partir tres horizontes históricos (colonial, neoliberal, populista) que son los que han constituido una sociedad en la cual la consecución de demandas de unos y otros solo puede ser conseguida a partir de actos violentos.

como construcciones sociales. En éstas, los observadores son parte constitutiva del problema, que ya no se reduce simplemente a la relación víctima-victimador.

Por último, la incorporación del concepto de “paisajes de sentido de violencias” (Artega, Lara y Niño, 2014) al análisis de la problemática, también representa otro abordaje. El mismo incluye la necesidad de construir “explicaciones interpretativas” que llevan a “considerar que la acción violenta [...] debe ser entendida como un hecho social dotado de sentido que apunta a ciertas redes de códigos en contextos que permiten su expansión y, por ende, su reproducción, pero, sobre todo, que hablan de la constitución de valores propicios a la violencia” (2014, p. 37). Ello, metodológicamente, exige contextualizar “los sentidos profundos de la acción violenta” y, en esta dirección, “dibujar los paisajes de sentido” que los sujetos, según los contextos en los que se mueven, dan a la acción y a la situación de violencia.

5. Para ir concluyendo

En general, todas estas miradas suponen complejizar no solo las comprensiones de las violencias sino sus mismas soluciones. Ello conlleva varios desafíos teóricos, metodológicos y de intervención. A manera de conclusión, mencionamos algunos de ellos.

Por un lado, (a) se deben priorizar explicaciones multidimensionales de las violencias, integrando los múltiples factores y causalidades que se presentan en los diferentes niveles que hacen a las prácticas violentas (micro – meso - macro). En este sentido, no se puede explicar, por dar un ejemplo, las violencias de género, aludiendo solamente al sistema patriarcal o a las desigualdades estructurales económicas existentes (nivel macro), sino que hay que entretrejer estas causalidades con otras variables que devienen de los niveles meso y micro. Ello va a, su vez, obliga a buscar soluciones que integren también todos los niveles que conforman el problema. Desde esta perspectiva, el solo hecho de cambiar leyes o hiper-reglamentar jurídicamente las relaciones de género (que podrían incidir en cambios desde el nivel macro), no van a reducir por sí solos, el problema.

Es necesario tener además (b) una mirada triangular de los hechos violentos, lo que supone entender el papel de los observadores. En el ejemplo que estamos analizando, la pregunta que debemos hacernos no solo es ¿Quiénes son las víctimas o los victimadores? Sino preguntarnos ¿Quiénes son los observadores y cómo influyen en la definición del problema y en la constitución de los paisajes de sentido en torno a la violencia de género? Ello a la vez supone incorporar en las respuestas, temas que tienen que ver con estos

observadores. Por ejemplo, visibilizar (i) los imaginarios y consecuentes actitudes de los miembros de las organizaciones que observan y, en algunos casos, gestionan la problemática -más allá de simplemente aplicar o lanzar leyes⁶⁵- (ii) repensar los indicadores de éxito que se utilizan para definir avances frente a la problemática⁶⁶, o (iii) los criterios utilizados para denunciar ineficiencia.

Por último, resulta también importante considerar (c) los paisajes de sentido que marcan los hechos de violencia. En lo que se refiere a la violencia de género, que hemos tomado como ejemplo, la misma parece incrementarse en momentos de crisis social y emocional o incluso en momentos de cambios y variaciones climáticas (Cf. Ansede, 2018). Para ejemplificar este lazo, en el siguiente párrafo veamos el incremento actual de la violencia de género a partir del escenario actual que caracteriza a los países de la región.

Debido a los conflictos sociopolíticos regionales de los últimos años⁶⁷, mezclados con los generados por la llegada de la pandemia, actualmente se están viviendo rupturas en las instituciones sociales de convivencia armónica ciudadana en los distintos países, dando lugar a procesos de reconstrucción -por ahora inciertos, controversiales y conflictivos- de los paisajes de sentido y códigos sociales. Siguiendo la lectura priorizada, estos acontecimientos también van a reflejarse, explicar, pero a la vez ser generados, por las distintas violencias que se lleven a cabo. Así, en el caso de la violencia de género, introducir el tema de estos actuales complejos paisajes de sentido a la comprensión del fenómeno, nos permitiría entender mejor el crecimiento de la problemática, y comprender cómo la misma también está generando mayores malestares, incertidumbres, inseguridades emocionales, alimentando nuevos círculos -infinitos- de violencia. Así, siguiendo este razonamiento, una respuesta a la problemática de la violencia de género, no debe aislar la gestión de la problemática de los procesos descritos, y una forma para enfrentarla, puede pasar también por apostar a la reconstrucción de la convivencia ciudadana armónica en general.

⁶⁵ Por ejemplo, los imaginarios y hábitos de los medios de comunicación o de los mismos jueces que se encargan de los temas. ¿Cómo influyen en los resultados de la gestión de la violencia de género?

⁶⁶ La pregunta puede residir en ¿cuán útil son los indicadores utilizados por los observadores? Por ejemplo, para el caso de los feminicidios, la prensa -un observador fundamental- clasifica como feminicidio a cualquier muerte de mujer, cuando ésta puede estar cruzada con otras variables, como el narcotráfico, intereses políticos, dirigenciales, etc. Y ello, va a limitar la posibilidad de dar una respuesta a la problemática que asuma todas las variables que la constituyen de manera integral.

⁶⁷ No hay que olvidar que casi todos los países de la región (sobre todo sudamericana) han vivido, desde el 2019, grandes conflictos socio-políticos.

De esta manera, se requiere cambiar la mirada sobre las soluciones que se puedan adoptar ante las violencias y la inseguridad. Frente a la opción -prioritaria hasta ahora- de incidir en políticas de control y reglamentación de las interrelaciones ciudadanas, y/o el énfasis en la punición, se pueden buscar nuevas vías, que más bien incidan en el tratamiento integral de las múltiples dimensiones de las violencias. En este sentido, es interesante recuperar la propuesta de Carrión cuando plantea la “governabilidad de la violencia” como una alternativa “que, a la par que enfrenta el hecho delictivo, busca construir ciudadanía e instituciones que procesen los conflictos democráticamente” (2004, p. 73). La misma debe estar sustentada en la conformación de espacios de convivencia y reconstrucción social que integren personas de diferente adscripción sexual, grupos etarios, étnicos, económicos, políticos, etc., y que permitan, no solo la construcción de una visión compartida de futuro, sino, incluso, puedan promover procesos económicos, medioambientales, culturales, etc.

Para seguir con el ejemplo de la gestión de la violencia de género, más que profundizar la tendencia hacia la reglamentación, punición y control, una “governabilidad de la violencia” podría pasar por impulsar proyectos de corresponsabilidad de cuidado -entre gobiernos, agentes de la sociedad civil (tanto académicos, culturales, como sociales), y sector productivo⁶⁸-, lo que, a su vez, podría tener mayor incidencia en la reducción de los hechos violentos -no sólo de género, sino también generacionales, económicos, de conflicto inter-étnico, etc.

⁶⁸ En una entrevista realizada a Jacqueline Garrido, una de las impulsoras de la Ley de Corresponsabilidad en el Trabajo de Cuidado en el país, ella daba como un ejemplo, la conformación de sitios de recreación, formación y producción para jóvenes y adultos mayores, financiados de manera compartida por el sector empresarial, estatal y las organizaciones sociales. Así no sólo se facilita el hecho de que las personas responsables del cuidado puedan salir a generar otros ingresos, sino que estos mismos espacios pueden servir para el desarrollo de proyectos alternativos que generen empleos, iniciativas productivas, medioambientales, culturales, etc. Estos escenarios de convivencia, permitirían además el intercambio relacional entre diferentes generaciones, grupos, sexos, ayudando a corregir la fragmentación de los tejidos sociales (Cf. <https://www.youtube.com/watch?v=2CHjz8AGMKI&t=1s>).

Referencias

- Ansede, M. (2018). Un estudio asocia las olas de calor a los asesinatos machistas en España, *El País*, 24 de julio 2018.
- Aramburo, T. (2016) De las violencias a la violencia, del análisis contextual de la violencia al estudio de un caso, *Violencias e inseguridad ciudadana en la Región Metropolitana de Cochabamba*. Cochabamba: CESU-IIA-Acción Andina- CEP-IIFCHCE-IESE-DICYT-ASDI, 273-292.
- Arriagada, I. Godoy, L. (1999). *Seguridad ciudadana y violencia en América Latina: diagnóstico y políticas en los años noventa*. Santiago de Chile: CEPAL-División de Desarrollo Social.
- Arteaga Botello, N; Lara Carmona, V.; Niño Martínez, J. (2014). Perspectivas teóricas de la violencia; modelos epistémicos, *Seguridad ciudadana: visiones compartidas* (Coord. José Luis Estrada). México: Instituto de Administración Pública del Estado de México – Universidad Autónoma del Estado de México, 17-43.
- Arteaga Botello, N. (2012). Surveillance Studies: An Agenda for Latin America. *Surveillance and Society* 10 (1). <http://www.surveillance-and-society.org>, 1477-7487
- Atria, J.; Pérez, I. (2015) Catastros de asentamientos precarios en América Latina: consideraciones metodológicas e implicancias de política, *Espacialidades. Revista de temas contemporáneos sobre lugares, política y cultura*, vol. 5, núm. 2, julio-diciembre, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Cuajimalpa Distrito Federal, México, 208-236.
- Bakonyi, J.; Bliessermann de Guevara, B. (2012). The Mosaic of Violence. An introduction, *Microsociology of violence. Deciphering patterns and dynamics of collective violence*. New Yorks: Routledge, 1-17.
- Beck, T. K. (2011) The eye of the beholder: Violence as a social process, *International Journal of Conflict and Violence (IJCV)*, Vol 5 (2), 345-356.
- Briceño-León, R. (2007). Violencia urbana en América Latina. Un modelo sociológico de explicación, *Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología* Vol. 16 N° 3, julio-septiembre, 541-574.
- Camacho, M. (2016). Factores sociales que generan vulnerabilidad a la violencia e inseguridad ciudadana en la Región Metropolitana de Cochabamba, *Violencias e*

inseguridad ciudadana en la Región Metropolitana de Cochabamba. Cochabamba: CESU-IIA-Acción Andina- CEP- IIFCHCE-IESE-DICYT-ASDI, 293-326.

Camacho, M; Ramírez A. (2018). *Reflexiones sobre algunos factores que explican la violencia y la inseguridad en su dimensión social* (Comps. Miriam Camacho y Alejandra Ramírez). Cochabamba: CEP-CESU-ASDI.

Carrión, F. (2004). *La inseguridad Reflexiones sobre algunos factores que explican la violencia y la inseguridad en su dimensión social* (Comps. Miriam Camacho y Alejandra Ramírez). Cochabamba: CEP-CESU-ASDI ciudadana en la comunidad andina, *Íconos N° 18, Revista de FLACSO-Ecuador*. Quito: FLACSO, 109-121.

CEPAL (2020). *Panorama social de América Latina*. Santiago: CEPAL.

CEPAL (2020b) Preocupa la persistencia de la violencia contra las mujeres y las niñas en la región y su máxima expresión, el feminicidio o femicidio, *Comunicado de prensa del 24 de noviembre de 2020*.
<https://www.cepal.org/es/comunicados/cepal-preocupa-la-persistencia-la-violencia-mujeres-ninas-la-region-su-maxima-expresion>

CEPAL-UNICEF (2020). *Violencia contra niñas, niños y adolescentes en tiempos de COVID-19*.
<https://www.unicef.org/lac/media/19611/file/violencia-contra-nna-en-tiempos-de-covid19.pdf>

Dotti Rivoire, R. L. (2021) . Bolivia, con los más elevados índices de violencia doméstica y feminicidios, *EL Deber* 29/06/2021

Chacin, J. (2016). La seguridad ciudadana en la Región Metropolitana de Cochabamba: el protagonismo del gobierno central y los desafíos de la gestión local, *Violencias e inseguridad ciudadana en la Región Metropolitana de Cochabamba*. Cochabamba: CESU-IIA-Acción Andina- CEP- IIFCHCE-IESE-DICYT-ASDI, 219-240.

Chacin, J. (2018). La construcción policial del territorio: prácticas y discursos desde la prevención y el orden, *Violencias e inseguridad ciudadana en la Región Metropolitana de Cochabamba*. Cochabamba: CESU-IIA-Acción Andina- CEP- IIFCHCE-IESE-DICYT-ASDI, 135-160.

Córdova Eguivar, E. (2015). Neoliberalismo y políticas públicas. Seguridad ciudadana

en América Latina y en Bolivia, *Por esos lugares no camino... Reflexiones teórica-conceptuales para comprender la violencia y la inseguridad en ámbitos urbanos* (Coord. A. Ramírez). Cochabamba: CESU-IIA-Acción Andina- CEP-IIFCHCE-IESE-DICYT-ASDI, 121-140

Douglas, M. (2020). *La masa enfurecida. Cómo las políticas de identidad llevaron al mundo a la locura*. España: Ediciones península. Traducción de David Paradela López

García Cabezas, N.(2020). Cifras y datos de violencia de género en el mundo (2020), *Ayuda en acción org.*
<https://ayudaenaccion.org/ong/blog/mujer/violencia-genero-cifras/>

Imbsuh, P.; Misse, M. Carrion, F. (2011). Violence research in Latin America and the Caribbean: a Literature Review, *International Journal of Conflict and Violence (IJVC)*, Vol 5 (1), 87-154.

Lissardy, G. (2019). Por qué América Latina es la región más violenta del mundo (y qué lecciones puede tomar de la historia de Europa), *BBC New mundo*,
<https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-48960255>

Moncada, E. (2017). Varieties of vigilantism: conceptual discord, meaning and strategies, *Global crime*, routledge Taylor A& francis group.
<https://doi.org/10.1080/17440572.1374183>

Moreno, D. (Coord) (2019). *Informe mundial de la Encuesta Nacional de Valores en Bolivia*. La Paz: CIUDADANÍA.

Palacios Arazate, J. L.; Sierra Velásquez, J. (2014). El concepto de seguridad ciudadana: una perspectiva desde los estudios para la paz, *Seguridad ciudadana: visiones compartidas* (Coord. José Luis Estrada). México: Instituto de Administración Pública del Estado de México – Universidad Autónoma del Estado de México, 45-68.

Pamplona, F. (2013). Violencia y civilización en la sociología figuracional de Norbert Elías, *Acta Republicana Política y Sociedad*. Año 12, Nº 12, 17-27.

Piccato, P. (2008). El saber sobre el crimen: rudos contra expertos en la ciudad. *Procesos: Revista Ecuatoriana De Historia*, 1(28), 91-101.
<https://doi.org/10.29078/rp.v1i28.151>

- PNUD (2021). Informe regional de Desarrollo Humano. Atrapados: Alta desigualdad y bajo crecimiento en América Latina y el Caribe. Nueva York: PNUD.
- Ramírez, A. (Comp.). (2015) *Por esos lugares no camino. Reflexiones teórica-conceptuales para comprender la violencia y la inseguridad en ámbitos urbanos.* Cochabamba: CESU-IIA-Acción Andina- CEP-IIFCHCE-IEESE-DICYT-ASDI.
- Ramírez, A.; Camacho, M. (comp.) (2016). *Violencias e inseguridad ciudadana en la Región Metropolitana de Cochabamba.* Cochabamba: CESU-IIA-Acción Andina- CEP- IIFCHCE-IEESE-DICYT-ASDI.
- Ramírez, A. (2020). Vigilantismo a la boliviana en tiempos de la pandemia en Violencias y acciones vigilantes en pandemia, Boletín N° 1 *del Grupo de Trabajo Vigilantismo y violencia colectiva.* Buenos Aires: CLACSO, Agosto 2020,. 60- 70.
- Ramírez, A. (2021^a). Narcotráfico, incremento de la violencia e inseguridad, en *Opiniones desde el CESU – Los Tiempos.* Cochabamba, 10/03/ 2021.
- Ramírez, A. (2021b). Gestión colectiva violenta del territorio y de la inseguridad en una región metropolitana en construcción. El caso de la Región Metropolitana de Cochabamba. En Erazo-Espinosa, J., Vargas, M. y Vitale, P. (Coords.), *Usos del Derecho y Comunidades Urbanas Segregadas de América Latina.* Quito: Flacso Ecuador: ACIJ. (en prensa)
- Rivera, S. (2010). *Violencias (re)encubiertas en Bolivia.* La Paz: La mirada salvaje; Editorial piedra rota.
- Roncken, T.; Chacin, J. (2014). Los alcances de la seguridad ciudadana en Bolivia como Bien público y tarea de todos, *Revista Cuestiones de sociología N° 10.* Buenos Aires: FaHCE/Universidad Nacional de La Plata, 67-80.
- Roncken, T. (2015). Dinámicas de visibilización e invisibilización en el tratamiento de realidades de violencia e inseguridad ciudadana en Bolivia, *Por esos lugares no camino. Reflexiones teórica-conceptuales para comprender la violencia y la inseguridad en ámbitos urbanos.* Cochabamba: CESU-IIA-Acción Andina- CEP-IIFCHCE-IEESE-DICYT-ASDI, 141-166.
- Roncken, T. (2016). Lecturas interpretativas de las dinámicas de control social en materia de seguridad ciudadana con uso de herramientas de mapeo, *Violencias e inseguridad ciudadana en la Región Metropolitana de Cochabamba.*

Cochabamba: CESU-IIA-Acción Andina- CEP- IIFCHCE-IESE-DICYT-ASDI, 241-271.

Observatorio de igualdad de género de América Latina y el Caribe de la CEPAL (2021). *Indicadores de feminicidios*. <https://oig.cepal.org/es/indicadores/femicidio>

Sardiña, Marina. 2020 Derechos de las mujeres en América Latina, entre dos pandemias en France 24. <https://www.france24.com/es/programas/especial-noticias/20201229-pandemia-derechos-de-la-mujer-femicidios-violencia-de-genero>

Smutt, M. (2019). Gestión de información para políticas públicas de seguridad ciudadana y género. Desafíos para la medición y recolección de datos para el logro de los ODS, presentación, *Seminario subregional* Fomentando la prevención de la violencia contra la mujer a través del control de armas “Cada mujer cuenta”, 20 y 21 de marzo 2019. <https://infosegura.org/2019/03/26/control-de-armas-y-disminucion-a-la-vcm-una-contribucion-a-la-agenda-2030/>

UNODC (2019). Estudio Mundial sobre el Homicidio 2019. Nueva York, UNODC.

UNODC (2020). *Global report on trafficking in persons 2020*. New York, United Nations Office on Drugs and Crime.

La voz de los actores en la lucha contra la violencia

Estamos y hemos estado desde hace siglos sometidos en un sistema patriarcal. Las leyes han sido creadas por hombres para hombres

Entrevista a Mercedes C. Cortez Álvarez

En este número monográfico de Subversiones N° 7, dedicada al análisis de las Violencias en Bolivia, decidimos publicar la voz de una las patrocinadoras de la lucha permanente en la defensa de las mujeres víctima de la violencia, la Abogada Mercedes C. Cortez Álvarez, ella es parte de Voces Libre, es apenas la muestra de una red de instituciones y profesionales comprometidas en la ciudad de Cochabamba. Su voz permite la aproximación al fenómeno desde sus posibles causas culturales, económicas, sociales y familiares, así también, permite una aproximación a las consecuencias psicológicas, sociales y económicas más profundas de la violencia en la familia y en la sociedad.

En el testimonio de la doctora Cortez se pueden encontrar sugerencias de un conjunto de problemas que pueden ser estudiadas desde las ciencias sociales, encontramos posibilidades de abordaje de la violencia en una etapa preventiva o/y lucha desde las distintas áreas disciplinares.

Evangelio Muñoz (EM): Doctora, ¿Quién es Mercedes Cortés?

Mercedes Cortez (MC): Soy una profesional abogada. Desde el año 2004, que egresé de la Universidad, he trabajado bastante en temas de género, porque desde que estaba estudiando en la Universidad, ya estaba haciendo prácticas en juzgados de la niñez y en juzgados de familia. Entonces, he podido ir viendo de cerca este fenómeno, incluso de la violencia, que era minimizado al extremo con la Ley 1674.

Entonces, Mercedes es una mujer que se ha ido sensibilizando, no solamente desde la época de estudios, sino mucho más antes, cuando en mi propia historia he vivido situaciones de pobreza, de abandono y de violencia. Y he sido parte de la Fundación Voces Libres desde mis 9 años, entonces ya tenía un marcado compromiso para devolver lo que alguna vez recibí, porque fui beneficiaria desde 9 hasta mis 14 años, gracias a la mamita Mariana que es la fundadora de la institución.

EM: ¿Cómo se vincula con la lucha contra la violencia?

Cuando me encontraba haciendo una carrera ya había sido auxiliar, oficial de diligencias. Siempre brazo derecho de juezas de familia y niñez, colaborando directo en

despachos durante muchos años, incluso después de egresar, la idea era continuar esa carrera de llegar a ser juez o fiscal. Pero me enteré que Voces Libres requería una abogada, en un tema muy aparte para mí, cobro de microcréditos, pero escuché el nombre de Voces Libres y dije sí, sin dudarlo dos veces y retorné a Voces Libres.

Empecé el 2008 en Voces Libres y con un salario muy básico, en aquel momento 800 bolivianos. con condiciones laborales extremas, porque en ese momento, lamentablemente no había un reglamento muy claro para los trabajadores. Entonces lo primero que hice fue asesorar de mejor manera a la mamita Mariana que es la fundadora. Regularizar la situación laboral de todos los trabajadores, el seguro de salud, inscribir la institución de manera legal y después empezar a emprender no sólo en los microcréditos, para lo que había sido contratada, sino empezar a luchar por los niños que sufren violencia sexual, hacíamos operativos con la Brigada de Protección a la Familia rescatando niños. Ya teníamos para entonces un hogar de niños, lo hemos estructurado de mejor manera, lo hemos regularizado, legalizado, hemos podido ya, de alguna manera, estructurar Voces Libres, mucho más, con mucha más fuerza y ahí es donde nace el programa de Derechos Humanos. El año 2009 aproximadamente ya trabajaba de la mano con la Brigada de Protección a la Familia y he podido palpar muy de cerca la injusticia, el sistema de justicia inerte.

El sentido de impotencia de no poder hacer más como abogada porque la sanción máxima era cuatro días de arresto para los hombres que ejercían violencia, en el mejor de los casos, que casi nunca se veía. Lo normal era que la víctima vaya a denunciar violencia en la Brigada de Protección a la Familia y que la policía cuestione, incluso le diga ¿Pero por qué te ha golpeado? ¿Tú qué has hecho para que te golpee? Pero es el padre de tus hijos pensalo mejor. A ver, le daremos una situación y los sentaban lado a lado víctima agresor y casi siempre incitaban la firma de un compromiso mutuo, como si la víctima no fuera víctima, sino también agresora. Garantías mutuas y, en el mejor de los casos, que la víctima no quería ese acuerdo instaurado por la policía iban al juzgado de familia, donde el juez asumía el rol de un padre, no dejaba ingresar abogados y solo entraban víctima agresor y les hacía una reflexión mucho más profunda, porque en ese tiempo los jueces eran de edad, entonces se protegía tanto el núcleo del Estado que es la familia, bajo ese eslogan se justificaba la violencia a las mujeres, se las presionaba y obligaba a volver con sus parejas.

EM: ¿A qué se debe la violencia naturalizada del varón hacia las mujeres?

MC: Estamos y hemos estado desde hace siglos sometidos en un sistema patriarcal. Las leyes han sido creadas por hombres para hombres, que los espacios de poder están siendo

y han sido ocupados por hombres. Evidentemente hay un avance en los derechos humanos, pero no hay una igualdad sustantiva, no es una igualdad real, es una igualdad en teoría, la ley, la Constitución Política de Estado habla de la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, pero sabemos bien que no es, no es así, ejemplo, las oportunidades laborales no son las mismas para las mujeres que para los hombres. La mujer cumple a veces doble o triple jornada en el hogar. Entonces hay una cultura de violencia que se ha naturalizado y se han enraizado y se transmite de generación en generación y no solamente por hombres, o sea, somos las mismas mujeres las que educamos a nuestras hijas para que sean buenas esposas, buenas cocineras, buenas amas de casa y se les da mayores libertades a los hijos.

Desde el momento en que estamos haciendo regalos, solo rosado para niñas, solo azul para niños ya estamos marcando una estructura de qué es ser hombre y qué es ser mujer. Ese modelo muchas veces implica que ser mujer es aguantar violencia, porque veo a mi madre que ha vivido todo eso, veo a mi padre que es normal que venga y nos pegue a todos, porque no solamente la violencia intrafamiliar alcanza a la mujer, por supuesto, que es un monstruo que alcanza a los niños también. Entonces el mensaje de quien te ama te mata llega y muchas veces se naturaliza en hombres y mujeres. Es muy raro o porcentaje mínimo que un niño que ha crecido en violencia va odiar la violencia por oposición. La regla casi siempre del ser humano, es aprender por imitación, entonces, se debe a esta cultura enraizada que cada vez se está tratando de cambiarse, pero al no haber una formación integral desde las escuelas, desde los hogares de verdad, un castigo ejemplarizador para quien comete violencia, leyes eficientes, procedimientos eficientes que no signifiquen tortura o calvario para las mujeres. Lamentablemente esto va a seguir así, vamos a tener muchas, muchos siglos más de sometimiento para las mujeres.

EM: En este año probablemente hayamos tenido el mayor índice de violencia y de feminicidios, cuando en Bolivia tenemos, quizá la mejor norma que prevé la violencia o protege los derechos de la mujer. ¿A qué se debe tanto aumento de casos de feminicidios?

MC: Es importante resaltar que antes del 2013, antes que entrará en vigencia la Ley 348, no es que no habían feminicidios, es que se mimetizaba en los demás delitos. Había mucho más corrupción para calificar, recalificar los casos de violencia. El Código Penal nos permite calificar homicidios, asesinatos, homicidios por emoción violenta, homicidios culposos, entonces cuando había alguna situación, por ejemplo, de un asesinato a una mujer o un homicidio de una mujer en estado de ebriedad, el agresor estando en estado de ebriedad, él decía que era por emoción violenta, y se califica como tal, eso era 6 años de cárcel, nada más.

Entonces, no es que había menos, es el hecho de que no sé y además no se calificaba como asesinato en sí, sino como homicidio. ¿Qué quiere decir? ¿Cuál la diferencia? El

asesinato es premeditado, con alevosía, con saña, realmente un crimen planificado. Entonces, si en una pelea conyugal el agresor agarraba un puñal, un cuchillo y terminaba con la vida de su esposa, se consideraba incluso en el mejor de los casos homicidio porque no fue planificado, fue a calor del momento. El homicidio tiene 20 años de sanción como pena máxima y el asesinato 30, pero son crímenes de odio. Porque por el hecho de ser mujer hay ese sentimiento de pertenencia, “eres mía o no eres de nadie”, “estás con otro, te descubrí y te mato”, pero no ocurre viceversa, no ocurre que la mujer descubre una infidelidad de su esposo y se siente con el derecho de disponer sobre su vida. No existe eso, entonces nos damos cuenta que el feminicidio es por el hecho de ser mujer, al margen de que, también hay feminicidios previos, cuyos delitos previos al feminicidio ha sido la violación, por ejemplo. Mujeres que han salido a consumir bebidas alcohólicas, hablar que tienen el derecho de hacerlo igual que los hombres, pero que después terminan siendo vejadas sexualmente, incluso asesinadas, descuartizadas y de muchas maneras. Sus muertes son terribles. No ocurre eso con un varón. Un varón que sale a consumir y se le van las copas, obviamente a lo mucho va aparecer sin tenis y sin billetera y durmiendo en la calle. Pero no va a aparecer vejado sexualmente y descuartizado. Los crímenes que se producen por causa o por el hecho de ser mujeres, porque estamos en el sistema patriarcal, donde la mujer tiene menos derechos y está más vulnerable frente a los varones.

Entonces nos damos cuenta de que pareciera que la cifra incrementa, no se trata de eso. Ahora 2000 para hacer prueba clara, 2014 todavía, ninguna reticencia fuerte de las autoridades para implementar efectivamente la 348 como algo nuevo, que no conozco y no quiero aplicar, pero que no sé cómo, entonces vamos a ver que hay algo de 9, 10 casos, solamente entonces registrados 2014, pero ya con los talleres, las reuniones interinstitucionales que empezamos a hacer formar nos nosotros. Informarnos sobre la ley los alcances ya se lanza la consigna y 2015 ya se visibilizan a partir de ahí, 2020 en Cochabamba hablando ¿No? 20, 22, 23, 21, 19 casos o sea es una, un común, digamos, y más al contrario, este año hasta la fecha, más bien tenemos una cifra un tanto menor. Estamos con 12 feminicidios a la fecha.

EM: ¿Cómo responde el sistema judicial en su tramitación para resarcir daños, otorgar justicia, castigar a los agresores? ¿Cómo ver el funcionamiento del sistema judicial?

MC: Ahí viene la situación que usted me pregunta ¿Porque nuestra ley dice que es la mejor y bueno y qué pasa porque sigue habiendo violencia si es una buena ley?

Es exactamente lo mismo que ha ocurrido con lo que es la Brigada de Protección a la familia. Era un ente administrativo de la policía con solo mujeres. Ahora es mixto, solo

policías mujeres ahora tienen policías varones, mujeres, han sacado el letrado de Brigada, le han puesto un letrado de Fuerza Especial de Lucha Contra la Violencia ¿pero qué cambios ha habido dentro? Nada, ni siquiera ahora tienen una infraestructura propia, están en un colegio antiguo prestado, con el laboratorio que funciona en su pasillo con las evidencias que se pierden, con una banda de música que toca en la parte de atrás y la víctima ni puede ser escuchada, como yo estoy siendo escuchada ahora, no hay ni la privacidad y los espacios, realmente es una pena.

Pero ocurre exactamente lo mismo con la situación de las mujeres en el tema de Justicia, porque se emite una ley que da lineamientos y todo en teoría, muy bien, bonito, responde a estándares internacionales, es más, es una ley admirada por muchos países de la región, pero resulta que a la par no se ha creado todo lo que dice, como fiscales especializados, ahora ya, pero al principio no. No hay policías especializados, lamentablemente es un castigo para la policía porque la víctima no tiene dinero, muchas veces ellos tienen que gastar de sus bolsillos para movilizarse; entonces, para ellos es muy difícil trabajar en esas condiciones. Jueces, ni que decir, se ha creado alguno que otro juzgado en el centro, pero para nada en áreas periurbanas o comunidades un poco alejadas absolutamente y no son jueces especializados, únicos en violencia, se ha mezclado con anticorrupción y violencia. Hay alguno que otro juzgado contra la violencia y anticorrupción, o sea, está viendo el proceso de puente caído, el proceso, Leyes y las mochilas, barbijos, al mismo tiempo está viendo ese juez violencia contra la mujer. Después jueces de sentencia, tribunales de sentencia especializados no hay, menos vocales especializados. No hay una sala penal que pueda hacerse cargo únicamente de los delitos de violencia. Todo lo contrario, son contadas las autoridades que están designados a atender la violencia. Un fiscal termina llevando 500 casos, compartido un asistente con otra fiscal, o sea imagínese, es humanamente imposible.

EM: Ahora, estas carencias en el sistema de la administración de Justicia, es básicamente, porque el Estado no ha puesto suficiente inversión para capacitar o es que la sociedad, las instituciones tampoco están haciendo un reclamo muy sentido como para que el Estado se movilice. ¿Cómo considera esta situación?

MC: Bueno, en realidad, yo he quedado sumamente sorprendida al saber de que en los 32 países de la región se ha hecho un análisis de cuánto Bolivia asigna para la lucha contra la violencia. En la región el que mayor presupuesto asigna es Ecuador, asigna el 1% de su PIB a la lucha específica contra la violencia a las mujeres y aparte 5% para la administración de Justicia.

Ahora hacemos un análisis de Bolivia. ¿En qué posición de los 32 se encuentra? En el número 32, con 0 o sea, es el único país que tiene 0% de asignación para luchar contra

la violencia. Después está Argentina en el puesto 31, con casi nada, 0,0000 algo, y después, así sucesivamente vienen los demás países.

Decimos que no hay recursos para luchar contra la violencia. El gobierno anterior, el de transición, el nuevo y los anteriores, hace muchos años, solamente hablan de discurso, su intención de luchar contra la violencia, porque mientras nos emitan leyes y no recursos, no va a haber nada. En cuanto a la administración de Justicia se destina menos del 1% entonces, cómo podemos exigir a un sistema de Justicia colapsado, burocrático inerte, que no responde ni siquiera a la bolsa de todos los delitos penales, que responda a los delitos especiales como es violencia. Estamos en un sistema ya de por sí colapsado y que los hechos de violencia, al haberse calificado como delitos penales, vienen a sumar otra carga que hace que la mora procesal este desde 2014, hay salas penales que no han resuelto casos de violencia desde 2014.

Entonces, al final nos dicen que tenemos que estar a la espera del turno, del turno de todos los casos denunciados por violencia igual, entonces eso implica que el calvario de violencia para las mujeres, nadie aguanta una revictimización constante. Solamente el 1% llega al final del camino.

Solo tienes que haber muerto o haber casi muerto para tener una sentencia condenatoria y seguir en esta competencia de búsqueda de Justicia, porque si no estás en ese nivel de la punta de la pirámide, los demás casos es 99,7% que se queda ahí. Rechazado, conciliado o sobreseído, o sea, que son otras salidas distintas de impunidad. Son impunidad porque no hay una sanción ejemplarizadora que pueda mostrar que no se permite en este país la violencia, o sea, es una burla y eso es algo que para nosotros obviamente todavía venimos insistiendo porque nos sorprendemos al ver que el 1% del PIB será a la justicia general, 0% a la violencia contra las mujeres y 5% a Ministerio de comunicación, o sea, 5% para hacer publicidad para el Estado, 5% para mostrar las obras que hace el Estado, no es posible.

Nosotros tenemos Hombres de paz, hemos rehabilitado 2500 hombres a la fecha, 5 meses de terapia con control biométrico enviados por Tribunal de Justicia, Fiscalía. Estamos logrando cambiar ese chip de machismo en los hombres de construir esa idea de sometimiento a las mujeres y estamos rescatando de alguna manera, estamos rescatando familias, pero también estamos evitando que ese círculo continúe.

Entonces se necesita cortar esa cadena y la Ley 348 prevé centros de rehabilitación para hombres que ejercen violencia y no existe y estamos a cuántos años desde el 2013,

estamos a 8 años de la ley y hasta ahora no hay, entonces prueba clara de eso es que no hay recursos.

EM: Ahora, una vez que la víctima interpone la, la denuncia lo más rápido que hemos visto son medidas cautelares, detención preventiva por 6 meses, parece que esto en el imaginario colectivo fuera como el inicio de la justicia, pero después de 6 meses el agresor vuelve a salir. Si no ha matado, bueno, consuma matando ¿Cómo ve usted estos, estos cumplimientos de plazos al interior del sistema judicial en la tramitación, por un lado, para dar justicia a la víctima y, por otro lado, para resarcir daños y para dar castigo ejemplarizador al agresor? ¿Cómo es este proceso?

MC: Sí, primero hay que aclarar que de la pirámide de la mitad para abajo no hay detención preventiva. Aunque la ley 348 y la 1173 digan que sí es posible en estos casos de violencia la detención preventiva, también te dice que es una gran excepción, o sea, que realmente lo, la última decisión que tuviera que tener el juez de poner en detención preventiva quiere decir que el procesado asuma su proceso privado de libertad mientras dure. Ese calvario tan largo que más o menos es una media de 5 años.

Entonces, la detención preventiva para empezar es una excepción y no se dan casos de menor relevancia. Solo se va a lograr en casos donde hay tentativas de feminicidio y violación a niños, ni infanticidio y feminicidio mismo.

Obviamente, en casos donde la mujer también tiene lesiones muy graves, como fracturas, etcétera, también hay probabilidad y siempre y cuando sea mediatizado, porque si no, igual nomas va a seguir en la fila larga de espera. Entonces, una vez que se hace esta detención preventiva, la ley 1173 proteccionista y reforzando los derechos humanos del agresor, limita y dice esta detención preventiva no puede pasar de 6 meses, pero la víctima va a tramitar hablando de un caso de feminicidio, los familiares van a caminar durante 5 años para conseguir una sentencia ejecutoriada, porque si bien van a conseguir en 1 año, año y medio una sentencia, el agresor puede apelar y en apelación se duerme 2, 3 años más, y en Sucre 1 o 2 años más. Entonces, una media de 5 años va a caminar una familia, pero la 1173 dice, solo puede estar detenido preventivo 6 meses entonces, obviamente, el ideal sería que sea así, que todos logremos, sentencia ejecutoriada en 6 meses. Pero no pueden emitir una norma de esa naturaleza si saben que nuestro sistema no es real y que les va a mandar a caminar 5 años, entonces esa situación es hasta absurdo. Las víctimas han sentido ese momento como una burla a sus derechos humanos, a su dolor, a sus derechos de víctimas, porque se ven a simple el derecho de los agresores, y eso no es de ahora.

Las normas, como le decía al principio, están fabricadas por hombres, están fabricadas para hombres y siempre prevalece el principio de inocencia, el principio de

favorabilidad, dentro omine, que dicen tanto los abogados de defensa, siempre prevalece eso para el procesado y se olvidan un poco de los derechos de las víctimas y entonces solo, hay que tener una perspectiva de género muy marcada, una especialidad.

EM: ¿Cuáles son las consecuencias de una violencia contra la mujer, sea violencias físicas o el feminicidio, incluso cómo esto repercute en la cadena familiar?

MC: No podemos seguir haciendo campañas para decir rompe el silencio, denuncia ahora, si realmente no le ofrecemos algo a esa mujer, ¿esa mujer que va a romper el silencio con que se va a encontrar?, se va a encontrar con el sistema judicial inerte, legalista que le pide pruebas, aunque la ley 348, en teoría lindo, dice que ya no tiene que aportar ninguna prueba, es mentira, porque el fiscal no puede llevar a juicio a una persona sin pruebas por el sistema garantista, entonces, la mujer víctima se va a chocar con un sistema que va a parecer un muro de concreto, lamentablemente va a haber mucha dependencia emocional, económica, presión social, o sea, esa mujer va a recibir presión de su familia, de ella misma, pero sobre todo la familia, del entorno del agresor, que le va a cuestionar que le va decir, “es el padre de tus hijos, cómo vas a hacer un proceso, date cuenta que le estás perjudicando, va perder su trabajo, etc”. Le ponen más la carga a ella, entonces aparte de la dependencia emocional, el creer que un día estuvo enamorada de él y que va a cambiar y pensar que si un hombre no puede ser feliz, sin un sustento, no puede ser feliz y obviamente esta presión de los hijos. “Mamá, mi papá, etc”. Y obviamente la sociedad que le va a decir “los hijos no pueden crecer sin un padre” y la dependencia económica. Entonces, si nosotros no le ofrecemos algo para que esta mujer tenga autonomía, no tengan miedo al futuro y pueda sustentar a sus hijos va seguir en ese círculo de violencia y lamentablemente la repercusión va a ser clara de que esos niños van a crecer traumatados. Esos niños van a aprender los modelos, a ser hombre, mujer, van a naturalizar hechos de violencia como fenómenos parte de una vida y nos ha explicado alguna vez psicólogas entendidos en la materia que van a cuando tengan una vida adulta, buscar como referente conscientemente o inconscientemente un hombre agresor las mujeres, porque es lo que conocen, es como que se sienten cómodas con esa adrenalina, ese miedo que se genera cuando llegue el agresor borracho, golpea o cuando abusa de su poder con violencia.

Entonces va a buscar una persona que le sea similar a su padre y lo propio va ocurre con los varoncitos, lamentablemente para ellos es normal que te hagas obedecer a gritos a golpes y que pienses que tu mujer o tu esposa mal dicho, que tu mujer obviamente no es de nadie, pero ellos en sus términos si, tiene que atenderte cumplir, ser buena madre, estar sometida a ser cuidadora de los hijos del hogar, entonces hay consecuencias nefastas y esos niños nunca van a poder ser felices o plenos.

Vamos a hablar de, obviamente, relaciones fallidas, relaciones violentas, también de feminicidio. Entonces es bien complejo, pero al mismo tiempo creo yo que las autoridades podrían contar con esto sí a la mujer que rompe el silencio, se le brinda un apoyo integral para que se anime a salir de verdad de ese círculo. Porque también a la par si se trabaja con ese varón agresor, es probable que más adelante, como en muchos casos, retornen a una relación por sus hijos y por qué ha habido amor en algún momento sigue habiendo, pero en relaciones más saludables.

EM: ¿Como Estado signatario convenios internacionales, tenemos plan estratégico de lucha contra la violencia?

MC: No. El año 2018 o 2019 nos hicieron conocer desde esta unidad que ha reemplazado ante la ausencia del Ministerio de la Mujer, han creado no me acuerdo como se llama esta Oficina Nacional, nos muestran su plan de 10 puntos. Absurdos, uno de ellos era que cada escuela, una vez cada 3 meses, se haga un campeonato de fútbol contra la violencia. Yo no entiendo de qué manera puede cambiar eso, las isa de las banderas lleve un cartel de no violencia, o sea no se trata solo de hacer publicidad, de ir a una campaña, de marchar el día de la Mujer o marchar el día de la no violencia. Esto tiene que ser mucho más estructural. Más serio se tiene que influir en los currículos educativos, como materia, no puede ser una transversal, de vez en cuando una feria de no violencia. No se trata de un taller de 1 hora.

EM: Los casos de violencia denunciados ¿normalmente de dónde proceden? ¿De áreas periurbanas de la ciudad o del campo? ¿Cómo ha visto, el tratamiento de la violencia en el campo y en la ciudad?

MC: Uff, realmente es abismal la diferencia. Lamentablemente las áreas rurales es tierra de nadie, o sea, ahí nos enteramos cuando hay feminicidios, a veces se naturaliza tanto que se hace pasar como muertes naturales, ni siquiera se registra estos hechos. Y hay mucha muerte y violación, sobre todo a niños, niñas y adolescentes, que incluso niñas que tienen hijos para sus padres, que nunca han denunciado. Violaciones de adultos a niñas y después les obliga incluso a casarse.

Hemos conocido casos donde incluso los usos y costumbres del lugar no te permiten ni siquiera aplicar la ley 348, pese a que el procedimiento penal dice que cuando es un delito de orden público no se puede arreglar con el corregidor y sus usos y costumbres, pero más vale la fuerza de la unión de la comunidad, entonces, como que la Comunidad no te deja ni siquiera hacer talleres de planificación familiar, porque para el hombre machista, si te ponen un implante es porque quieres tener muchos hombres, o sea, ni

siquiera les dejan cuidar su cuerpo y menos hablar del tema de no violencia y los derechos de la mujer, porque para ellos están muy bien que las mujeres crean que tienen que estar sometidas y que son empleadas prácticamente de los agresores. Entonces ni nos enteramos, realmente es otro mundo que ni el Estado ha podido encontrar estrategias para poder entrar debido al miedo que tienen a las reacciones de la Comunidad, todavía son mucho más machistas y por eso no se tiene cifras.

Pero evidentemente en la ciudad la violencia no discrimina, sin embargo, las cifras nos van a reflejar que más son de la zona sur. 60, 70% de las zonas periurbanas de la zona sur. Porque también suma como detonantes, no como causales, pero como detonante de alcohol ¿no es cierto? La drogodependencia y obviamente la ignorancia, esta situación de falta de información, pero hay también violencia en, en la clase media y media alta hay, solamente que incluso las mujeres de este sector hasta por vergüenza no denuncian, porque no son profesionales que están trabajando en nuestros ámbitos.

Yo conozco casos, incluso de policías, jefas policiales que están siendo víctimas de violencia, pero su grado no les permite por no quedar mal. No denuncian públicamente, menos mediante un proceso legal, si no todo tiene que ser de manera interna. Muchos militares que hacen violencia y que las mujeres se encuentran presionados, que si hacen una denuncia, se van a quedar sin sustento económico, porque los van a suspender y algo puede pasar más adelante, puede dar de baja, entonces igual ocurre con los policías, las esposas de militares y policías, por ejemplo tienen un doble grillete en sus pies para no avanzar a la justicia, o sea, es mucho más complejo para ellas. Y bueno, hay violencia en todos los ámbitos.

EM: En los últimos meses hemos escuchado que hay muchas sugerencias para cambiar las normas. ¿Si estuviera en sus manos el poder cambiar, por un lado, la ley y, por otro lado, los procedimientos, que recomendaría para que la justicia sea más efectiva y que también el Estado atienda con mayores certidumbres a las víctimas?

MC: Es muy sencillo, lo primero que yo haría es separar el procedimiento de violencia en el sistema de Justicia. En la misma bolsa estamos haciendo fila delitos comunes, o sea, yo haría un procedimiento específico para casos de violencia.

Primera situación, haría centros de rehabilitación en todo lugar de hombres que ejercen violencia y también generaría políticas integrales para las mujeres. Por qué digo esto, obviamente, se necesita no meter a la cárcel a todos, por eso hemos creado Hombres de paz, porque hemos entendido que no tenemos cárceles modelo, que las cárceles no rehabilitan en Bolivia. En las cárceles lo único que hacen es detenerlos adentro y más

bien, al rozarse con otro tipo de delinquentes de grueso calibre, muchas veces el hombre termina no aceptando su error, su culpa, lo único que hace es llenarse de ira, resentimiento y dolor. Y cuando sale obviamente hasta incluso puede llegar al extremo de cometer el feminicidio, repetir esos hechos de violencia o incluso ni siquiera querer ver a sus hijos y culpar a los niños, culpar a la mujer por haber salido de la violencia, entonces eso no arregla. Lo que nosotros creemos, realmente es que se tiene que rehabilitar a esos hombres y dar castigos ejemplares.

Por ejemplo, en los casos de no mucha gravedad, aplicar sanciones alternativas que ya preveía 348, que realmente ellos hagan trabajos comunitarios, que guarden arresto domiciliario los fines de semana, pero sanciones que puedan realmente ser efectivizada y puedan hacerle entender al agresor que si yo golpeo, tengo mínimo un año de tener que ir sábado y domingo a limpiar parques a sembrar árboles o incluso hacer trabajos para niños que están en situación de orfandad o sea, producir algo. Aplicar otro tipo de sanción que no, necesariamente, sea la cárcel, a la par de la rehabilitación obligatoria. Pienso que de esa manera se podría.

A la mujer atender inmediatamente con un proceso bueno, no esperan para esa sanción alternativa, años, sino simplemente un mes se podría lograr si son casos flagrantes procedimiento especial e inmediato, está vigente y qué dice eso en casos de flagrancia, directo hay que llevarlos a juicio, pero nadie lo aplica. Si la mujer está golpeada, ensangrentada, los niños lo han visto todo y hay una agresor ahí que ha sido sorprendido en flagrancia, entonces se lo puede llevar directamente a una sanción alternativa de manera inmediata y darle las garantías a esa mujer. Y las condiciones integrales para que ella pueda salir adelante sin necesidad de aferrarse por lo económico. Eso, particularmente, se puede generar.

EM: Le agradezco mucho, yo he agotado mis inquietudes. No sé si usted quiere decir algo más.

MC: Hay que trabajar mucho en lo que decías la educación, pero no se puede trabajar con la educación si voy a delegar ese trabajo a un profesor o profesora. Primero, se tiene que identificar aliados estratégicos como los maestros y las maestras, prepararlos, construir en ellos estos pensamientos machistas que han venido también arrastrando, como muchos de nosotros y que algunos hemos deconstruido hace tiempo gracias al trabajo que hacemos en esta área, pero otros todavía incluso profesionales médicos, doctores absolutamente doctor que tienen doctorados siguen con ese pensamiento, no es una cosa de clases sociales ni de condición económica, es parte de nuestra cultura que hay que deconstruir y si nosotros deconstruimos con estos aliados estratégicos podrían pues ellos transmitir

nuevas, nuevos movimientos, nueva forma de educar a los niños, pero necesitarán también herramientas uniformes, o sea, textos que sean de distribución gratuita, libros, material audiovisual que todos comiencen a ser usadas en las escuelas según los grados, desde muy pequeños podemos deconstruir machismo, construir con ellos la equidad de género, el respeto por el otro, no solo a las mujeres, también de las mujeres a los niños, o sea, entre hombres y mujeres.

EM: Muchísimas gracias. Doctora por su tiempo, por compartir su experiencia en la lucha contra la violencia.

*La presente edición se terminó
de imprimir el mes de diciembre de 2021
en Gráfica Editora Perez.*



Universidad Mayor de San Simón
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Instituto de Investigaciones