

ESTUDIOS MICHOACANOS VI

Víctor Gabriel Muro  
COORDINADOR



EL COLEGIO DE MICHOACÁN

# Estudios Michoacanos VI

Víctor Gabriel Muro González  
Coordinador



El Colegio de Michoacán

## ÍNDICE

Presentación <i>Victor Gabriel Muro González</i>	11
I. TRADICIONES P'URHÉPECHAS	21
“El costumbre” como modo de formación histórico-social <i>Agustín Jacinto Zavala</i>	23
La mitología p'urhépecha y la estrategia sociocultural de uso y manejo ecológico del agua. El caso de la Meseta P'urhépecha <i>Patricia Ávila García</i>	41
Tarecuato: tradición oral <i>versus</i> modernización <i>Lorena Cortés Manresa</i>	83
Fiesta y prestigio en una comunidad p'urhé (aproximación a un argumento etnográfico) <i>Mario Padilla Pineda</i>	111
El maque de Uruapan <i>Laura América Pedraza Calderón</i>	127

II. INSTITUCIONES COLONIALES Y RESISTENCIA INDÍGENA	137
Justicia y sociedad rural en Michoacán durante la época colonial <i>Naoki Yasumura</i>	139
La Iglesia ante una peste: el caso del matlazáhuatl (1736- 1739) en Michoacán. Un primer acercamiento <i>Luise Enkerlin P.</i>	187
Amor y poder: dos anhelos en la hechicería de esclavos <i>Patricia Pérez Munguía</i>	211
III. PROCESOS SOCIALES	223
Porfiriato y Revolución en la Cañada de los Once Pueblos <i>Carlos Uriel del Carpio Penagos</i>	225
La Revolución y Taretan <i>Fernando I. Salmerón Castro</i>	263
La lucha por la vivienda urbana en Uruapan, Mich. <i>Salvador Zepeda López</i>	299
IV. CAMBIOS Y CONTINUIDADES SOCIALES	317
El poder de la tradición y el temor a la autoridad. Represen- taciones psicosociales sobre la familia, la escuela y la guerra en el niño zamorano. <i>Miguel J. Hernández M. y Víctor Ortiz Aguirre</i>	319
La migración y la agricultura comercial en Patamban: sus impactos en la toma de decisiones frente a los cambios macroeconómicos <i>Patricia Moctezuma Llano</i>	353

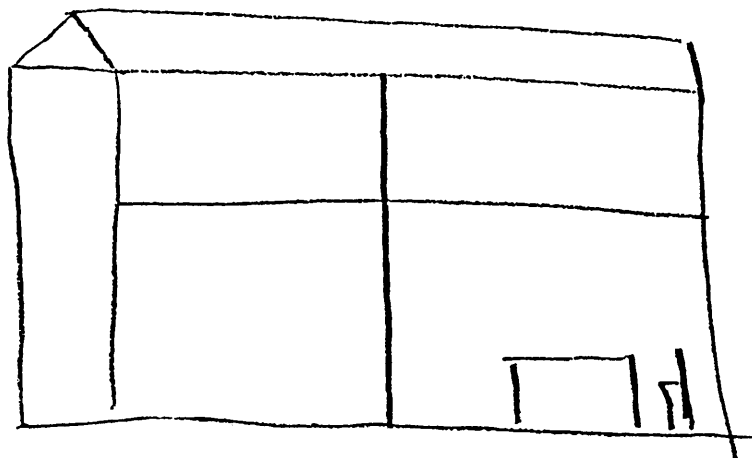
La Piedad: notas en torno a su crecimiento demográfico <i>Jorge Uzeta y Soledad de León</i>	373
La marginación por regiones en el estado de Michoacán (1970-1990) <i>César Lenin Navarro Chávez y Guillermo Vargas Uribe</i>	383

## SIGLAS

AMT	Archivo Municipal de Taretan
AGI	Archivo General de Indias
AGN	Archivo General de la Nación
AHMCR	Archivo Histórico Manuel Castañeda Ramírez
AHPE	Archivo Histórico del Poder Ejecutivo del Estado
AMZ	Archivo Municipal de Zamora
ANAGSA	Aseguradora Nacional Agrícola y Ganadera, S.A.
ARFF	Archivo Ramón Fernández y Fernández
ASRA	Archivo de la Secretaría de la Reforma Agraria
BANRURAL	Banco Nacional de Crédito Rural
CERMLC	Centro de Estudios de la Revolución Mexicana Lázaro Cárdenas
CIESAS	Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social
CORETT	Comisión de Regulación de la Tenencia de la Tierra
CRMDT	Confederación Revolucionaria Michoacana del Trabajo
COPLAMAR	Coordinación General del Plan Nacional de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados
CONASUPO	Comisión Nacional de Subsistencias Populares
CONAPO	Consejo Nacional de Población
CROM	Confederación Revolucionaria Obrero Mexicana
CTM	Confederación de Trabajadores de México
FERTIMEX	Fertilizantes Mexicanos
FTM	Federación de Trabajadores de Michoacán

# EL PODER DE LA TRADICIÓN Y EL TEMOR A LA AUTORIDAD. REPRESENTACIONES PSICOSOCIALES SOBRE LA FAMILIA, LA ESCUELA Y LA GUERRA EN EL NIÑO ZAMORANO<sup>1</sup>

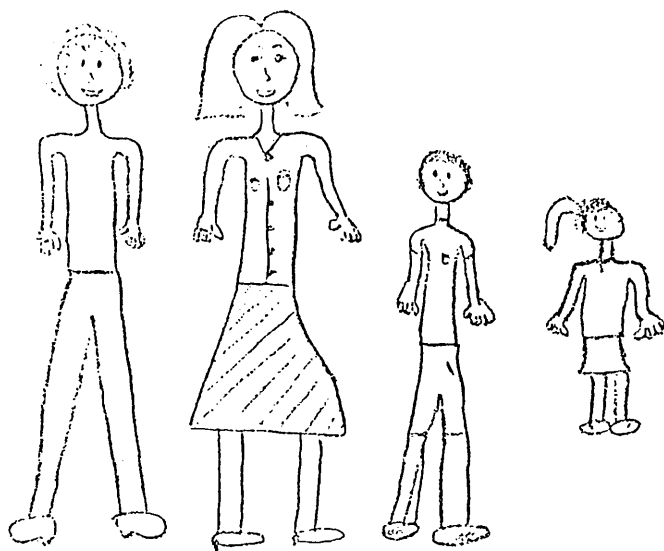
Miguel J. Hernández M.<sup>2</sup>  
y Víctor Ortiz Aguirre<sup>3</sup>



1. Este trabajo presenta algunos resultados de la investigación "Sociedad y vida cotidiana en el valle de Zamora, Mich.", coordinado por Miguel Hernández M., que se realizó hasta 1992 en el Centro de Estudios Rurales de El ColMich. El psicólogo social Víctor Ortiz Aguirre, del Instituto Nacional de Salud Pública (Cuernavaca, Mor.), ha participado como investigador invitado del proyecto. Formado en la corriente psicoanalítica lacaniana, su trabajo ha sido imprescindible para la creación de nuestro instrumental metodológico y del marco conceptual que ha orientado el análisis de la información registrada en dibujos proyectivos y entrevistas profundas. En la captura de información participaron Isabel Morales, Francisco Javier Ramos y José Luis Mata, investigadores auxiliares en el CER.
2. Investigador del Centro de Estudios Rurales de El Colegio de Michoacán.
3. Investigador del Instituto Nacional de Salud Pública.

El autor de este dibujo quiso expresar la idea que tiene de su escuela: espacio cerrado por puertas y ventanas, ámbito de identidad confusa en el que impera un sistema masificante que lo despersonaliza y domestica. Esta idea de escuela la comparten de manera general otros diecisiete niños que dibujaron y hablaron al respecto <sup>4</sup>.

Es diferente la idea que se tiene de la familia de acuerdo a lo trazado en el dibujo 2:



4. El material sobre el cual se apoya nuestro análisis consiste en 77 dibujos elaborados por escolares entre 11 y 15 años (6o. año de primaria y 1o. de secundaria) que estudian en escuelas oficiales: Reforma, Gildardo Magaña, y particulares: Sixto Verduzco, Fulcheri y Gabriel Méndez Plancarte; todas ellas en la ciudad de Zamora, Michoacán. Los dibujos trataron los temas de familia (52), escuela (18) y trabajo (7), al registro de su construcción le acompañó una entrevista a cada autor en la que se combinaban preguntas sobre relaciones de autoridad, conductas y valores a propósito de cada dibujo. El material sobre el que se apoya el apartado de la guerra en el Golfo Pérsico fue recopilado en diferentes circunstancias por Isabel Morales y Gustavo López, en 4 escuelas primarias de la ciudad donde reunieron alrededor de 144 composiciones sobre la guerra contra Irak a pocos días de haber estallado (15/ene/1991).

En él la familia forma un grupo sólido, definido, difícil de encontrar en los dibujos que trataron los temas de escuela y trabajo. ¿Por qué estas diferencias?, ¿qué interés tienen para cualquier profesionista, madre o padre de familia preocupados por el futuro de los niños? En las siguientes páginas proponemos algunas reflexiones para orientar la búsqueda de respuestas y la formulación de nuevas preguntas. El material que las nutre lo constituyen dibujos y discursos que alrededor de doscientos niños zamoranos expresaron sobre los temas de familia, escuela, trabajo y la guerra en el Golfo Pérsico.

#### EL NIÑO Y SU REPRESENTACIÓN DEL MUNDO

Investigaciones pedagógicas y clínicas fundamentadas en la psicología genética de Jean Piaget han demostrado que la representación que el niño se hace de su realidad es parte de la construcción de un conocimiento que contribuye a la formación de códigos morales y juicios de valor.<sup>5</sup> Lo anterior es importante para considerar con respeto las expresiones del niño en relación a su mundo, en las que nos dicen cómo es, cómo funciona, quiénes mandan en él, por qué mandan, quiénes lo destruyen, qué consecuencias tienen sus acciones para el futuro y qué expectativas de mejoramiento se pueden abrigar.

El respeto a estas expresiones consiste en comprender “tomarlo con el todo” el conocimiento que “el niño construye” en diferentes contextos e interacciones sociales de su vida cotidiana: desde la relación con sus pares, pasando por las relaciones familiares y comunitarias, hasta llegar a las relaciones que vive en instituciones como la escuela, la parroquia y otras entidades que no alcanza a identificar. En estos procesos el niño, como cualquier sujeto social, aprende y recodifica información, saberes, valores y experiencias que constituyen un todo articulado al que llamamos “visión del mundo”. Con este término insistiremos en que la opinión de los

5. Resultados de investigaciones empíricas en las que se demuestra este proceso son: Piaget (1977) y Piaget/Weil (1979).



niños sobre un tema específico no es la repetición mecánica de lo dicho por los adultos o de lo transmitido por determinado medio de comunicación. El niño, al igual que el adolescente y el adulto, es vulnerable a los discursos e imágenes producidos por otros, pero también es capaz de analizarlos y producir juicios valorativos propios; es, por ello, apto para crear una forma particular de ver el mundo, de juzgarlo y de llamar la atención de otros para actuar en él.

Por supuesto, todas estas destrezas y conocimientos construidos refieren diferentes grados de maduración intelectual, cognitiva y emocional de acuerdo al estadio en que se halle el sujeto en su proceso de desarrollo mental (Piaget 1974: 1a. parte).

Los dibujos y discursos con los que hemos trabajado han sido tratados como “representaciones del mundo”, proyecciones de situaciones reales desde las cuales podemos reconstruir hechos y sentimientos significativos para la persona que dibuja, habla y escribe. En estas representaciones se entretajan historias personales, creencias religiosas y de otro tipo, temores, esperanzas y dudas. Es un material de singular riqueza en el que la vida cotidiana asume formas, tonalidades, trazos, silencios y llamados de atención para el observador sensible.

El trabajo con representaciones ha sido uno de los principales instrumentos de la psicología clínica y del psicoanálisis. En su seno se han desarrollado métodos para la interpretación de los dibujos infantiles con el objetivo de diagnosticar desarrollo mental, perturbaciones psíquicas, del lenguaje y de la personalidad (Machover 1979, Di Leo 1985). El interés por este tipo de herramienta en las ciencias sociales inspiró trabajos interdisciplinarios sobre representaciones de grupos —ya no con fines clínicos y terapéuticos— para estudiar algunas de las estructuras psicoculturales que incidían en prácticas políticas (Kaës 1962, Mitscherlich 1976).

Los trabajos de Piaget y de sus seguidores contribuyeron a valorar las representaciones sociales de individuos para entender como se construyen las ideas sobre el mundo y la relación establecida con conductas y prácticas que tienden a transformarlo o “normalizarlo”

(en la terminología de Piaget: construir nuevos estados de equilibrio). El pensamiento psicoanalítico de Jacques Lacan también ha hecho singulares aportes en el análisis de materiales proyectivos que inciden en comportamientos sociales, especialmente en el desarrollo de su “teoría del espejo” (Lacan 1978: vol.1, cap.1; Braunstein 1989).

Orientados por ambas perspectivas intentamos a continuación una lectura de la problemática familiar y educativa de la sociedad zamorana desde algunos de sus principales sujetos de educación y socialización: niñas y niños que están a punto de entrar —o ya entraron— a la adolescencia; los ubicamos en un período de edad entre los 10 y 15 años. El equipo de investigadores que trabajamos en la captura y procesamiento de información contenida en los dibujos y discursos nos hemos preocupado por explorar diferentes circunstancias y espacios de la vida cotidiana zamorana en la que se establecen relaciones de autoridad.

Es imposible exponer en tan corto espacio los criterios teóricos y metodológicos que hemos seguido para registrar, ordenar y analizar el material.<sup>6</sup> Debido a ello los autores de este artículo hemos optado por exponer aquellas representaciones más significativas de los dibujos y discursos trabajados. Guardamos el anonimato de los informantes y utilizamos nombres ficticios que respetan su edad, sexo y procedencia socio-económica.<sup>7</sup>

6. Brevemente exponemos el procedimiento seguido en la elaboración de los dibujos. 1) Se colocan en desorden hojas blancas con un lápiz para dibujo, con la finalidad de no inducir al niño el plano horizontal o vertical en el que empezará a dibujar; 2) ya presente el niño se le pide por favor que dibuje UNA FAMILIA, UNA ESCUELA, evitando a toda costa que la indicación sea entendida como el dibujo de la familia del niño; 3) se registra el proceso de construcción del dibujo observando: cómo coloca la hoja, en qué parte de la hoja inicia sus primeros trazos, los tipos de trazos, borrones, retoques, etc.; 4) durante la elaboración del dibujo se evita todo comentario en relación al mismo, y 5) una vez terminado el dibujo se le pide al niño que cuente una historia sobre el mismo y apoyados por la historia se le hacen una serie de preguntas previamente definidas. Las fuentes en que se apoyó la elaboración de este método fueron: Braunstein (1982), Corman (1967) y Machover (1979).
7. De acuerdo a sondeos preliminares el rango de edad seleccionado fue entre 10 y 15 años, con niños de ambos sexos y estratos sociales diferentes. La ubicación de las escuelas en las que se elaboraron los dibujos corresponden a barrios en que viven familias en condiciones de pobreza extrema (La Libertad), colonias populares donde conviven familias de obreros, migrantes, trabajadores manuales, vendedores ambulantes (Ramírez, El Carmen) y centros de educación a los que acuden hijos de familias de estratos económicos medios y altos.

El trabajo se divide en tres temas, cada uno proporciona diferentes representaciones de la autoridad, estos son: familia, escuela y guerra. Los dos primeros tienen estrecha relación con la construcción de imágenes de autoridad, normas y conductas que los niños deducen de ella. El tercer tema contrasta las representaciones de autoridad elaboradas desde un deber ser con circunstancias en donde el niño enjuicia y denuncia una situación por él desaprobada: la guerra y sus efectos en la desestabilidad del orden social cotidiano.

#### LA AUTORIDAD FAMILIAR: ENTRE EL CASTIGO Y LA SABIDURÍA

Yo le dibujé patines a mi hermana y a mis papás porque siempre estamos alegres, la familia está unida y contenta, los niños siempre juegan porque son la alegría del mundo (Pedro, 12 años, 3/mayo/89).

Ahí está una familia: la mamá, el papá, los hermanos y las hermanas. El papá trabaja, la mamá hace la comida, las hermanas grandes están poniendo la mesa y los chiquitos juegan: hacen mucho tiradero (María, 11 años, 14/nov/90).

El concepto de familia expresado por todos los escolares entrevistados se refiere a un modelo tradicional de este grupo humano: la familia se compone de padres e hijos (familia nuclear); cada uno desempeña un rol en su interior: el padre trabaja, la mamá se dedica a labores domésticas, los niños mayores estudian (“es su obligación”) y los pequeños juegan. Todos cumplen su papel de manera eficiente, y la felicidad del grupo radica en estar juntos y compartir esa rutina. Fueron pocos los entrevistados (dos de cada diez) que matizaron la diferencia entre ser felices; por compartir las rutinas, a serlo, por establecer formas de comunicación entre los miembros de la familia.

De acuerdo a los datos estadísticos proporcionados por 47 niños entrevistados, en la misma casa-habitación viven padres e hijos solamente. La composición nuclear del grupo primario no implica, en los casos analizados, la ausencia de relaciones estrechas con otros familiares (abuelos y tíos) que intervienen en la educación y sociali-

zación de los hijos, no así en la reproducción económica de la familia nuclear. Llamó nuestra atención el alto porcentaje de familias cuyos padres trabajan en la ciudad de Zamora; esperábamos mayor índice de migración a Estados Unidos, pero solamente tres familias tienen al padre trabajando en el país vecino. También resaltó el bajo índice de madres que trabajan como asalariadas (23%) y el de niños en colonias populares que admitieron trabajar (siete, como jornaleros, en la colonia La Libertad). Las ocupaciones de padres y madres de familia de los entrevistados se registran en el siguiente cuadro.

Cuadro 1  
Ocupaciones de madres y padres de familia

	H	M
Jornaleros agrícolas	3	2
Oficios/artesanos*	15	0
Obrero	1	1
Empleado en empresa particular	6	3
Empleado de dependencia gubernamental	5	1
Vendedor ambulante	0	1
Comerciante (menudeo)	4	3
Comerciante (mayoreo)	2	0
Empresario, ejecutivo	3	0
Profesionista	1	0
Pensionado	1	0
Labores domésticas	0	36
Padre finado/No contestó	3	0

\* Agrupa a carpinteros, hojalateros, mecánicos, marmoleros, etc. que son dueños de su taller o trabajan como asalariados.

Fuente: Encuesta marzo-abril 1990.

Según la propia clasificación de los niños el 55% pertenece a un estrato medio (“vivimos ni bien ni mal, más o menos”); el 34%, a

uno humilde, y sólo el 6% declaró pertenecer a uno de “gentes ricas”; el restante 4% no contestó.

El promedio de hijos por familia varía entre dos y tres (51%), pero también encontramos once casos (23%) en los que el entrevistado era hijo único; familias con más de tres hijos, hasta llegar a nueve, representaron el 25% (12 casos).

Es interesante anotar la posición que ocupa la mayoría de los entrevistados con respecto a sus hermanos. Once hijos únicos (22%), quince (32%) donde el entrevistado era el mayor de sus hermanos y diez (21%) ocupaban el segundo lugar en edad. Estos datos nos sugieren que alrededor del 76% de los niños que dibujaron y hablaron sobre las relaciones de autoridad en sus familias son considerados como los mayores dentro de su grupo consanguíneo y se espera de ellos conductas ejemplares en las que se reflejen los valores y normas predominantes en la familia. Estamos tratando, entonces, con niños capaces de reflexionar sus experiencias, gracias a la posibilidad de comparación con respecto a sus hermanos menores.

El universo de los dibujos y discursos por ellos realizados revelan tres aspectos significativos del fenómeno de autoridad en la familia: la noción “tradicional” que se tiene de ella como grupo humano, el lazo de unión entre sus miembros (depositado en la autoridad materna), y la función del castigo como dispositivo pedagógico para aprender a discernir el bien del mal. A continuación profundizaremos sobre las características de cada uno.

Mediante sus imágenes y palabras todos los niños, sin excepción, valoraron positivamente a “la familia” —su familia— como grupo que proporciona seguridad, gratificación e identidad. Suele ser común en los dibujos la presencia de la casa familiar, pero solamente como respaldo del significado institucional que tiene este grupo primario. La casa es el escenario donde la familia lleva a cabo sus funciones, que puede suceder en cualquier otro: el parque, la calle, el campo. Pero la casa es un espacio íntimo al cual no se le permite la entrada a extraños. En varias historias sobre sus dibujos los niños expresaron una idea similar sobre la casa que se puede reproducir en el siguiente diálogo.

E: ¿Qué es lo que más te gusta hacer en las tardes?

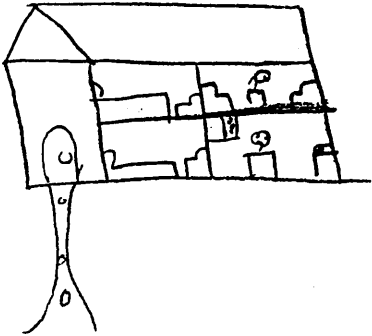
I: Me gusta salir a jugar con mis amigas en la calle, ahí estamos contentas y hacemos lo que queremos porque nadie nos molesta.

E: ¿Pueden tus amigas jugar contigo dentro de tu casa?

I: ¡No! A mi casa no pueden entrar, porque no es lugar para jugar. Los niños juegan en la calle, adentro sólo juegan los hermanos (Isabel, 12 años, 28/nov/90).

En el nivel latente del discurso, como en la construcción de los dibujos, encontramos que la relación familiar suele estar altamente mecanizada y mediatizada por los roles tradicionales. El afecto que los sujetos sienten entre sí se reduce a compartir un espacio y algunas tareas cotidianas. El afecto pasa a segundo término, y el verdadero lazo de unión se representa por la fuerza de la autoridad. La familia resulta entonces del cúmulo-suma de sus integrantes, sin mayor contacto profundo, pero tampoco en lejanía. Suelen aparecer estáticos, sin dinámica, no sólo por el bajo nivel de madurez psicoafectivo-sexual de los entrevistados, sino también por el nivel de anquilosamiento de la relación familiar. Los roles están fuertemente establecidos y sólo queda llevarlos a cabo. Cualquier transgresión en contra de aquello que la autoridad —claramente asociada a las figuras materna y paterna— espera es castigada, primero con un señalamiento-regaño, con la suspensión de aquellas actividades favoritas y, finalmente, con golpes.

Un fenómeno singular de los entrevistados es que la autoridad se identifica primero en la figura materna. No importa que en realidad sea la ejecutora de la ley masculina, de las órdenes y diseño educativo propuesto por el padre; siempre es ella en quien se deposita la autoridad. En contraposición, la figura paterna aparece bastante debilitada. Aunque en el discurso del niño se reconoce como la máxima autoridad en la casa, su realidad práctica (reconstruida en los dibujos) es bastante endeble frente a la fortaleza materna (dibujo 3).



Puede afirmarse que el matriarcado es de hecho la tónica de la relación familiar, aunque el patriarcado sea de derecho y reconocido conscientemente como fuente última de la cual dimana la dirección de la familia. Este fenómeno tiene una serie de particularidades. Por ejemplo, el chantaje sentimental matiza la relación materno filial como mecanismo de negociación. Dado que los criterios de castigo/premio son muy claros en la mayoría de los entrevistados, el código de la relación con la autoridad materna no resulta ambiguo, y favorece el establecimiento de una confianza y seguridad básicas con la figura materno-femenina. En consecuencia se establece una serie de escisiones al interior del grupo familiar. Mamá es autoridad, pero se puede negociar-chantajear con ella. Mientras papá, aportador del sostén económico, es la última instancia a recurrir cuando el poder-autoridad de mamá se ve amenazado; papá es inamovible en tanto que detentador de la ley. El vínculo hombre-mujer aparece roto, mientras que el vínculo materno-filial aparece como alianza-complacencia (con frecuencia en contra de las decisiones paternas). Por añadidura, la escisión entre el mundo infantil y el adulto, en medio del cual se encuentra el adolescente, termina por conformar la idea de que la autoridad es un don natural del adulto, que por derecho incuestionable pertenece a los padres.

Hay quienes mandan por hacer un bien y hay veces que otros mandan para hacer un mal. Los padres siempre mandan para hacer un bien y uno pues tiene que obedecer. No sé, siento que las personas que si me tratan bien, pues ni modo hay que hacer lo que dicen porque es para el bien de uno (Luis, 12 años, 3/mayo/89).

Los que saben más son los que pueden corregir. Los grandes saben. Los niños no pueden corregir a los adultos porque no les hacen caso a los chicos, les dicen "quitate", "sácate pa'lla", "a mi déjame sólo". No dejan que uno hable porque no se interesan por uno [...] pero los niños siempre tenemos que obedecer a los grandes (Anselmo, 11 años, 2/mayo/89).

La relación con la autoridad aparece fuertemente matizada por un factor de orden interior. La generalidad de la muestra revela una



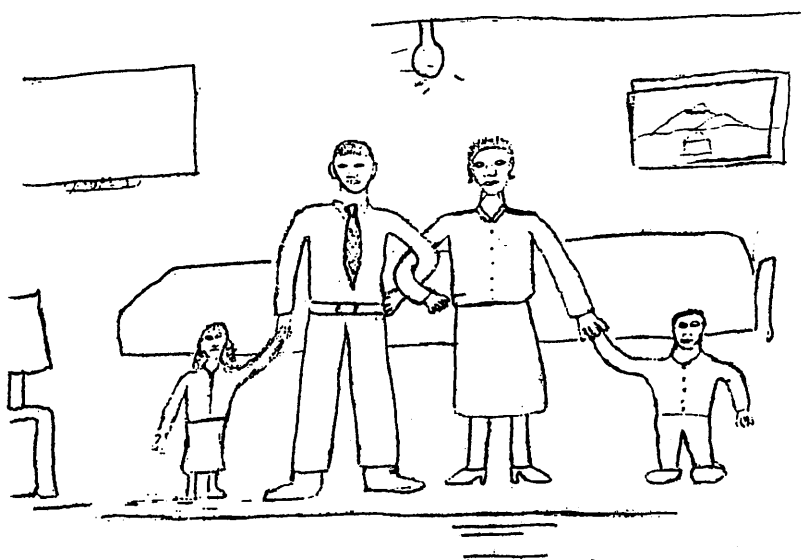
relación muy negada con el propio cuerpo, la entrada a la adolescencia y al mundo de la sexualidad está estigmatizada como algo malo, poco reconocido. Los afectos negativos han sido depositados en el cuerpo, un cuerpo que por acelerado crecimiento se desubica fácilmente en el espacio, se tropieza y golpea con objetos con los que antes no había problemas, se experimentan acelerados cambios biológicos sin que la mente tenga tiempo ni preparación para asimilarlos.<sup>8</sup>

La sexualidad estigmatizada no es un problema exclusivo de las relaciones de autoridad en la familia, se halla presente en varias de las orientaciones morales que sacerdotes, médicos, profesionistas y autoridades municipales llegan a exponer con diferentes matices en foros públicos de la sociedad zamorana.<sup>9</sup> Tradición moral y relación de autoridad se retroalimentan para polarizar a la sexualidad del afecto; la sexualidad se puede definir en el ámbito del deseo, de la genitalidad, del instinto y el afecto en el de la razón, la virtud, el sentimiento puro. Se está muy lejos de comprender a la sexualidad como un todo articulado y más cerca de la reproducción de estereotipos genéricos que inician la construcción de la identidad sexual con la oposición de lo masculino y lo femenino.<sup>10</sup>

Volviendo a los dibujos, dado que “lo malo” está en el cuerpo, con las consecuentes culpas, se aceptan las razones de la autoridad

8. Sobre este tema en particular dos trabajos ilustrativos que analizan la relación entre cuerpo e imagen corporal del adolescente y del adulto, ver: William Schonfeld y James Anthony en la compilación de Caplan y Lebovici (1973).
9. En la diócesis de Zamora el discurso pastoral sobre el tema de la sexualidad tiene un alto contenido de disociación entre lo que se considera “lo sexual” con “lo afectivo y moral” (cfr. Hernández 1990).
10. En un reciente programa de televisión del canal local zamorano dos ginecólogos, un sacerdote y cuatro jóvenes estudiantes trataron el tema de las relaciones prematrimoniales. Parte importante de sus intervenciones fue aclarar diferentes aspectos de la diferencia entre una caricia que lleva intenciones sexuales (provocativas) y una con intenciones afectivas. La primera fue motivo de crítica, alarma y referencia a los instintos del hombre que podrían encontrar aliciente en la actitud de la mujer, si esta no se sabía comportar. Se llegó incluso a proponer que las caricias sexuales son las que se hacen en partes del cuerpo que no se pueden exponer al sol (“Programa con el padre Cobos”, TVZ, 11/feb/92, 15:00 hrs).

como suficientes, válidas y justas para fiscalizar, en aras de dar salida a la necesidad de expiación de culpas. Éste parece ser el motivo profundo de la necesidad de reaccionar con sumisión frente a la autoridad durante la etapa adolescente. El despertar de la sexualidad hace que el matriarcado amoroso de la autoridad se torne ambivalente, pues aunque guía y establece patrones de conducta claros, algunas de las nuevas tendencias del sujeto se encuentran frenadas, y esto causa confusión. Ya no saben si mamá protege o realmente reprime. Al parecer esto permite comprender la proliferación de estructuras depresivas entre los entrevistados, ya que están inmersos en la elaboración del duelo por la pérdida de la infancia. La respuesta generalizada es el autorrechazo, simbolizado, por ejemplo, en el dibujo de la figura humana: manos que por tocar están borroneadas-corregidas-manchadas (dibujo 4).



El mundo exterior se hace prioritario en la medida en que permite escapar del autoenfrentamiento. Salir a la calle a jugar con los amigos no sólo es el encuentro-ensayo de la relación con otros, también es fuga. Doblemente valorada, la salida a la calle se convierte en el blanco perfecto a través del cual la autoridad castiga y controla. Frente al autorrechazo, la autoridad se convierte en el juez que acepta o censura, normando así las conductas del sujeto. Permanecer siendo como niños, inocentes y libres de la “suciedad” sexual es el ideal transmitido por la autoridad, reforzando la inmadurez del proceso adolescente. El castigo adquiere la connotación de “canal de negociación con la autoridad”. Todos los entrevistados coinciden en señalar el castigo como la suspensión temporal (prohibición suavizada) de algo sumamente valorado. Salir a la calle a jugar con los amigos y ver televisión son los castigos más señalados. En este sentido, el castigo se aboca a bloquear el acceso a un espacio individual.

El castigo es algo que el mismo sujeto provoca, algo que asume como merecido, ganado por transgredir, a sabiendas, las restricciones de la autoridad. Aparece una tendencia a la extrema sumisión que acepta el castigo incluso cuando es aplicado de manera injusta, señalando que no queda otra más que recibirlo. Aunque racionalmente (ideológicamente) es algo totalmente aceptado y validado, evocan sensaciones de rebeldía durante los momentos en que les está siendo aplicado; no logran integrarlas dentro de su patrón de conducta dado el grado de internalización del respeto a la autoridad. Más bien terminan por deshacerse de ellas justificando que se lo han ganado. “Reprender es educarlos, corregirlos. Los que no se quieren esforzar hay que castigarlos [...] Hay formas de corregir: golpeando, quitándose el cinturón y ya con eso” (Matías, 11 años, 8/mayo/90).

Adjudican la facultad de castigar primeramente a la madre, dado que es la figura con quien pasan mayor tiempo, después al padre y finalmente a otras figuras mayores, como pueden ser hermanos, tíos, abuelos o maestros. En el padre queda depositada la máxima autoridad sobre los hijos. No manda sobre la madre, ya que ésta

constituye la parte ejecutante de la ley, ambos dominan el universo de los hijos.

La desobediencia sucede cuando la orden no reporta gratificaciones personales. Esta dinámica aparece tan centrada en la relación familiar que no les es posible concebir otra manera de convivir. Aparte de mandar sólo existe obedecer, no hay variante o alternativa. La sumisión frente a castigos provenientes de los padres o maestros es mayor que la presentada frente a otras figuras. Generalmente afirman que el castigo es una forma de educar, de corregir, a través de la cual los padres expresan su afecto y preocupación por el bien de los hijos. Éstos simplemente tienen que llevar a cabo las expectativas de vida que los padres les han adjudicado, como una forma de pago a tanto esfuerzo (incluso económico) que se realiza en aras de su educación. No cumplir las expectativas paternas, como ser buen estudiante, o desobedecer una orden es motivo para regaño, castigo o golpes. Castigo es, desde la visión del castigado “que no te dejen hacer lo que te gusta hacer”; incumplimiento de las expectativas, desde la visión de la autoridad, y un medio de negociación dentro de la relación familiar. El castigo sirve “para que no lo vuelvas a hacer”, aunque al reincidir en la realidad se convierte entonces en un medio de expiación de culpas. En este sentido, la violencia física es valorada como último recurso contra el reincidente; se la justifica: “Si no nos castigan nos vamos a sentir más confiados, vamos a hacer lo que queramos; y si nos castigan vamos a saber qué es bueno y que no” (Verónica, 13 años, 3/mayo/89).

La mayoría de los entrevistados afirmó tener claridad en el código de lo permitido-esperado por la autoridad y de aquello prohibido. Sin embargo, manifestaron dificultades para poder llevarlo a cabo. De fondo se está jugando la oposición que el modelo de vida anquilosado presenta a las tendencias naturales del individuo. Quién dice qué es bueno y qué no, es criterio atribuido a las figuras paternas, quienes a su vez lo heredaron de los abuelos, etc., develando la concepción de que el modelo heredado viene de épocas antiguas y se ha transmitido sin modificación alguna. Por una parte es cierto que la herencia de valores que sujeta a los individuos es heredada del

pasado con relativas modificaciones, pero también revela el nivel burdo de captación del mundo, dado su grado de inmadurez, en el que no alcanzan los individuos a relativizar su experiencia, sino que la absolutizan, convirtiéndose en factores activos del anquilosamiento de la ideología.

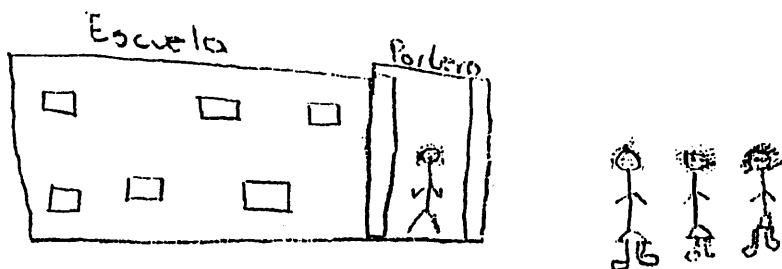
Valoran más el obedecer que el mandar; aún no se identifican como figuras de autoridad. Los contados casos que asumen un patrón propio de conducta lo hacen de manera independiente sin autodesignarse como patrones de autoridad frente a otros. En todo caso la satisfacción de obedecer connota el estar realizando algo en beneficio propio, pues las órdenes de los adultos son visualizadas con la intención de beneficiar al sujeto. En la escuela el castigo toma matices particulares. No tan fácilmente aceptan un castigo injustificado. Aunque no se rebelan de hecho, sí tienen una lectura más precisa de cuando es justo o injusto. Es común el señalamiento de inconformidad cuando es disminuido o suspendido el tiempo de recreo para todo el grupo a causa de un pequeño grupo de escandalosos. Sin embargo, se acepta y se cumple el castigo. En contados casos establecen diferencias entre orden y pedir un favor, alentando esta última forma como amable y amorosa, siendo más grave el no hacer un favor (que ha sido pedido de buena manera) que desobedecer una orden. El castigo, en consecuencia, se espera que sea mayor. Solamente un caso extremo detecta que el problema no es la forma sino el autoritarismo latente.

Otro caso extremo, que deposita la autoridad en las figuras de sabiduría, conceptualiza el castigo como una forma de dar impulso a los hijos para que echen a andar el propio motor y discernimientos hacia una acción correcta, no como medio represivo y de cumplimiento de expectativas ajenas. Este caso construye su cosmovisión desde una concepción más indígena, que por un lado exacerba la sumisión, pero por otro lo hace frente a una autoridad sinónimo de sabiduría; por tanto es amor y conocimiento frente a lo que decide someterse (no ante el autoritarismo mestizo sin fondo). Esto hace pensar en que la génesis del autoritarismo radica en la carencia de una base y objetivo real que valide a la autoridad; cuando la autori-

dad no se ha ganado por derecho y se insiste en justificarla, sólo queda la vía del autoritarismo: la imposición de la voluntad propia al otro.

#### ENTRE LA AUSENCIA Y LA PROYECCIÓN DE LA AUTORIDAD

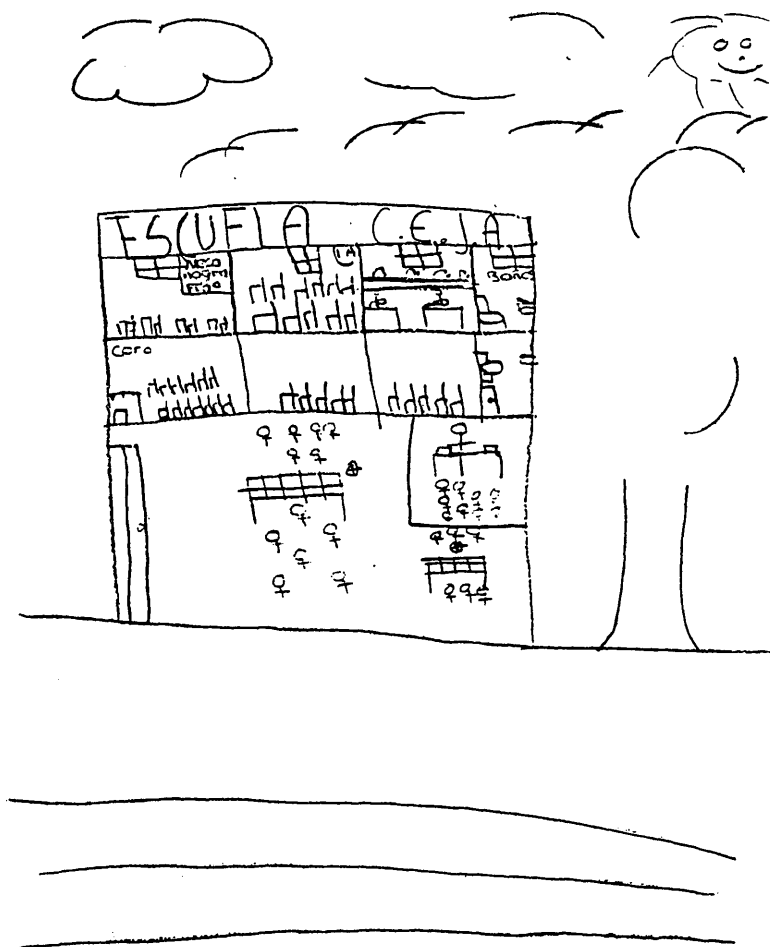
Las representaciones sobre la autoridad en el recinto escolar fueron registradas en solamente diecisiete dibujos, catorce de ellos en una secundaria católica, y los otros tres en una primaria oficial. A pesar de su reducido número, en comparación con los dibujos de familia, nos pareció importante analizar en el contexto de la escuela católica las representaciones que sobre la autoridad escolar tienen algunos estudiantes para contrastarlas con sus representaciones sobre la familia.



Los dibujos 1 y 5 son imágenes características que de la institución escolar expresaron los entrevistados. A excepción de dos dibujos en los que aparecieron personas jugando en un patio de recreo, el resto reprodujo edificios, aulas vacías, puertas cerradas. El dibujo 5, en particular, establece una clara diferencia entre dos categorías fundamentales: “adentro” contrapuesto a “afuera”, en la que “adentro” está claramente connotada por encierro, mientras que “afuera” aparece connotada por libertad. A partir de esta escisión fundamental es que se conformará la imagen total de la institución como un todo roto de la realidad exterior. En este sentido, la institución aparece en todos los dibujos analizados como una entidad aislada, cuyo interior está vacío, carente de presencia humana, mero edificio continente de la nada (significante sin significado aparente).

En los contados casos que dibujan figura humana dentro de la institución suelen hacerlo de manera anónima. El anonimato que permite la masificación de la escuela ofrece ventajas y desventajas para el sujeto. Por una parte resulta altamente favorecedor de los procesos madurativos de la personalidad al exponerlo a la posibilidad de realizar una serie de actos que de otra manera (no anónima) sería difícil atreverse a realizar; también facilita el encuentro con el grupo de pares, tan importante para el establecimiento de una identidad propia. Pero, por otra parte, el anonimato conlleva a la fragmentación de la personalidad y a la pérdida de la identidad dentro de la institución, en la que se pasa a ser un número en la lista. En todo caso pareciera haber un doble rejuego, pues el grupo humano dentro de la institución es importante para el establecimiento y prueba constante de la personalidad, mientras que la dinámica misma de la institución se opone con fuerza a tal establecimiento de la identidad. Resultante de este rejuego queda la imagen en la que es obligatorio permanecer dentro de la institución, anónimamente, con un estrecho vínculo real consistente en formar parte del conjunto. Esta asfixia está simbolizada en los espacios cerrados y encerradores, en los que no hay puertas (a veces ni ventanas) como si el acceso tuviera que darse en un aparecer y desaparecer dentro. El ingreso a la institución aparece claramente

negado, en ningún caso es una experiencia grabada positivamente en la memoria. Considerando que todo cambio en la vida humana constituye de alguna manera una experiencia traumática, aún así, llama la atención el grado de negación con que viven el ingreso a la escuela.





Por contraposición (dibujo 6), aparece el constante señalamiento de los espacios abiertos de la institución-edificio como las zonas de mayor interés y atracción. El espacio abierto, la asociación con el juego, la posibilidad del reencuentro con los compañeros sin la presencia de la autoridad y, sobre todo, del reencuentro consigo mismos, son algunas de las bondades adjudicadas a tales espacios. A diferencia del espacio del salón de clases, en el que adquiere una identidad dada por el número de lista o por el orden alfabético en que lo coloca su apellido (de alguna forma es una identidad que lo enfrenta con responsabilidades, tales como quedar bien frente a los compañeros o al maestro), la cancha es el lado amable del anonimato, ahí encuentra el placer de ocultar cualquier indicio personal para fundirse en el colectivo, por ejemplo, conformando un equipo deportivo.

No es de extrañar que la mayoría de los dibujos represente prioritariamente tales espacios abiertos como las zonas que, casi exclusivamente, constituyen la institución. El interés demostrado por lo que sucede al interior de los salones y demás espacios cerrados es mínimo. La generalidad tiende a representarse la imagen de la institución desde afuera, como un todo al que no han logrado incorporarse, o como una serie de fragmentos de vaga conexión espacial. Solamente un dibujo presentó escenas conectadas por la idea del tiempo: sucesión de momentos diferentes de la vida escolar.

En la institución se está encapsulando, desde un punto de vista psicológico, un espacio interior vacío; se está proyectando el desconocimiento de ciertas zonas personales que aún da miedo explorar (tales como la sexualidad). Contradictoriamente, de nuevo por efecto del anonimato, ofrece la posibilidad de explorarlos, por ejemplo, a través de la importancia que cobra la competencia como forma de relacionarse: dejan de ser niños, en la escuela, para probar comportarse como hombres y mujeres, transformando el espacio institucional en un microcosmos reproductor de la sociedad en que están inmersos. En este sentido los roles sufren una curiosa transformación. Mientras frente a los maestros tienden a reproducir el comportamiento que guardan con los padres (de obediencia-sedución), frente al

grupo de pares demuestran y exhiben sus capacidades para emular a los adultos. En todo caso, la gratificación de tal juego la encuentran en el libre fluir de sus impulsos. Éste sería el punto central del porqué resulta agradable la estancia dentro de la institución. Fuera de esto les es bastante forzada. Por añadidura, la exploración de nuevos roles "adultos" no siempre es gratificante, pues al probar lo desconocido no dejan de vivir una cierta dosis de temor-miedo que los lleva a regresar a conductas infantiles de probada efectividad en ocasiones anteriores, aunque no sean tan pertinentes en el presente (por ejemplo, la recurrencia infantil hacia figuras de autoridad buscando su protección: todo aquello en lo que no me hago cargo del asunto y quiero que el otro lo resuelva). Así, la institución no ha sido integrada al universo interior. Viven a través del espacio institucional-edificio su entrada a la adolescencia. Tal vivencia causa estupor por no estar preparados para ella (la ideología altamente tradicional que los sujeta es el obstáculo principal) por lo que el proceso se ve aletargado en la mayoría de los casos, y la infancia resulta idealizada en aras de dulcificar tanto el inicio de la adolescencia como la permanencia en la deshumanización institucional.

En cuanto a la percepción de la autoridad dentro de la institución encontramos un fenómeno curioso: no es registrada en los dibujos, y en los discursos no se deposita claramente en las figuras de los maestros, sino que se deposita con mayor acento en el edificio mismo. Al parecer el uso del espacio está condicionando a una relación con la autoridad. La dicotomía dentro/fuera, se reproduce al interior de la institución a través de los salones de clases opuestos a los espacios abiertos. Es ahí donde ubican, en lo profundo, la autoridad de la institución. Dentro del esquema psíquico a través del que se representan a la institución, la escuela es el edificio, y ahí está el asiento de la autoridad. A los maestros los ubican como figuras secundarias de la autoridad, casi extensión de las verdaderas figuras humanas de autoridad: los padres.

En consecuencia, la imagen de maestro aparece profundamente connotada por matices paternos; son un poco como los padres, aunque se les tiene menos confianza y más miedo. La escuela-

autoridad- maestro es el lugar donde se imponen restricciones. Aparece claramente asociada con lo masculino/restrictivo (mientras la familia aparece asociada a lo materno/femenino). Aunque el interior del edificio (espacio femenino, interior) se transparenta, queda masculinizado por el orden de los compartimentos. La autoridad ordena un espacio, lo masculino da orden a lo femenino. En este sentido tienen una percepción sutil y certera del funcionamiento nebuloso que tiene la autoridad in abstracto dentro de la institución.

Es común que la función opresora de la autoridad sea detectada en el hacinamiento que perciben en el uso del espacio, y no en determinadas figuras concretas como lo podrían ser los maestros. En este sentido, la impersonalización de la autoridad se convierte en un obstáculo para establecer una identidad sexual clara, situación que sí encuentran en la familia. Lejos de esto, la institución-edificio, despersonalizada, símbolo del anonimato sólo puede ofrecerles un caldo de cultivo para realizar la ideología que han aprendido en familia. Al no aparecer una figura de autoridad claramente identificada dentro de la institución, ésta resulta ser una extensión de la fuerza opresora que perciben en la autoridad paterna. En algunos casos, numerosos, aunque no son mayoría, se percibe como la ley que aplasta y anula irremisiblemente, al grado de temer incluso manifestar algún indicio de inseguridad.

En la mayoría de los casos la autoridad no ha sido introyectada al mundo interior del sujeto, sino que permanece depositada en el mundo exterior, señalando así el grado de inmadurez psicoafectiva en que se manejan. Temen la manifestación de cualquier proceso autogestivo e independiente, ya que la escuela reproduce el modelo de castigo-premio aprendido en familia y que es ejercido "a distancia" a través de los maestros. A raíz de esto, no los perciben como figuras de autoridad en sí mismos, sino como retransmisores de la autoridad paterna.

Otro factor que los lleva a aceptar la autoridad dentro de la escuela es su asociación con la figura materna, ya que tanto la madre como la institución son manejadas como figuras femeninas

depositarias de la autoridad masculina. Los contados casos que mantienen una relación nítida con la autoridad presentan dos variantes. Una es que han escogido la seducción como manera de granjearse los favores tanto en familia como en la escuela. La otra no requiere de controles externos porque han internalizado los valores de manera armónica, al grado de saber ajustarse a las situaciones sin ir en contra de su personalidad ni de sus tendencias naturales hacia la creatividad. Mientras la mayoría de los dibujos y entrevistados deposita la autoridad en figuras adultas, solamente un caso la visualiza asociada a la sabiduría. Aquel que sabe es quien merece que otros le concedan autoridad. Como caso extremo inmerso en procesos madurativos, llama la atención la concepción que tiene de la autoridad como atributo concedido por el colectivo a quien demuestra merecerlo a través de su cúmulo de sabiduría-experiencia. En contraposición, la mayoría de los casos entrevistados la depositan como un valor intrínseco del adulto, incuestionable, ante el cual sólo resta someterse; la autoridad es el Otro a quien obedecer.

#### “¡GUERRA, NO!”: IMÁGENES DE RUPTURA, CASTIGO Y SOLIDARIDAD

Hoy día la guerra en el Golfo Pérsico ya no es parte de la vida cotidiana de muchas familias del noroeste michoacano como lo fue en enero y febrero de 1991. Ello se debe a que ya no existe el temor de que los familiares mexicanos residentes en Estados Unidos se enrolen en el ejército. Según estimaciones de una encuesta reciente, de cada diez familias entrevistadas, ocho de ellas tienen parientes inmediatos trabajando en Norteamérica, principalmente en la zona de Los Angeles (encuesta CER, abril 1991). Durante los días más intensos de la guerra (a partir del 15 de enero) el temor, la indignación y la inseguridad fueron sentimientos que expresaron zamoranos de todas las clases sociales, edades y sexo, con parientes o sin parientes en Estados Unidos, cercanos o no a personas enroladas en el ejército que combatía contra Irak. Entre el 17 y 21 de enero tres investigadores de El Colegio de Michoacán fuimos a cuatro escuelas

de la ciudad de Zamora para conocer la representación que tenían de la guerra niños de diferentes estratos sociales, edades y sexo (estudiantes de primaria entre 7 y 12 años de edad). Se les pidió que redactaran una composición sobre la guerra en el golfo Pérsico, con la intención de conocer cómo la definían, quiénes intervenían en ella, cómo la juzgaban, de qué manera les afectaba; los resultados preliminares del análisis del discurso contenido en 144 composiciones seleccionadas nos permitió descubrir una representación de la autoridad muy distinta a la expresada en los dibujos y entrevistas sobre familia y escuela. En este caso se trataba de una autoridad vagamente personificada (¿Bush y/o Hussein?, ¿los presidentes?), pero claramente identificada en términos de un poder que amenazaba la seguridad de su cotidianeidad, la vida de sus familiares, la vida de “otros”: niños, padres de familia, ancianos y seres orgánicos. Es por ello que nos pareció importante incluir algunas de estas representaciones que nos sitúan en otra perspectiva desde la cual comprender el complejo fenómeno de la autoridad.

Alejandro de 10 años escribió con trazos firmes y claros:

Guerra la palabra más horrible que el mundo haya oído, la guerra es el símbolo de la muerte de la tristeza y del sufrimiento [...] por la guerra matan a gente tan inocente que no hacen nada, niños que ni siquiera saben lo que pasa [...] tantos animales y plantas que mueren y tanto que se contamina el ambiente.

Lo expresado por Alejandro es sostenido por otros 40 niños que definieron la guerra como un suceso negativo, cruel, feo y desastroso: “cómo es posible que los adultos sean tan ignorantes como para matar a gente, a niños, destruir hogares, provocar hambres, todo para luchar solamente por terrenos extensos y petróleo.” El juicio crítico no tiene duda: cualquiera que sea el motivo de disputa no justifica la guerra, bien podrían arreglar sus diferencias mediante “un intercambio de trompadas entre los presidentes”, “utilizando el dinero para producir alimentos”, o “construyendo hospitales y escuelas”.

La identidad de los contrincantes no es claramente definida en la mayoría de las composiciones. Predomina la escritura incorrecta de los nombres de Bush y Hussein y el nombre de las naciones orientales involucradas en el conflicto; otros refieren la culpa de la guerra a los países,<sup>11</sup> pero en todos los discursos se aprecia el temor por esos protagonistas que uno de los niños llamó: los señores de la guerra, heraldos de muerte, temor y represión extrema.

A pesar de la rigurosa censura que sigue rigiendo sobre los efectos de la guerra en Medio Oriente, no nos dejan de impactar las pocas imágenes y datos que se han podido divulgar en la prensa (Armendares 1992, Miguel 1992) y otros medios. Si recordamos que en las semanas más dramáticas de la guerra se lograron ver en la televisión imágenes sobre los bombardeos a Bagdad, los preparativos en Israel para resistir ataques de proyectiles con posibles gases tóxicos, o la rápida imagen del hombre de Bagdad que llevaba en brazos el cuerpo de un niño con la cabeza ensangrentada, nos será posible entender parte del impacto que provocaron estas imágenes en los niños.

Su sensibilidad para situarse en el lugar de quienes sufrían directamente la guerra es sin duda uno de los testimonios más valiosos de sus escritos. En ellos reconocen a la muerte, la mencionan con miedo por la posibilidad de que pueda alcanzarlos, pero no la excluyen de su realidad cotidiana, es por esta actitud que su solidaridad con los niños de Medio Oriente fue una manifestación sincera y

11. Las simpatías y antipatías por Estados Unidos o Irak es algo que sobresale en 18 de las composiciones. De ellas solamente cinco se inclinan por Estados Unidos o expresan una opinión negativa contra Irak-Hussein. Examinemos algunas: "El presidente de Iraq es un cobarde que no sabe defender a su país y que aún así se sigue defendiendo", "El presidente de Irak provocó injustamente la guerra. Hussein provocó la guerra por envidia", "Estados Unidos tiene razón, son cobardes y miedosos los que dicen que haya guerra", "Qué ganas Estados Unidos yo te quiero de corazón cuida que no avienten la bomba atómica". Pero el sentimiento antinorteamericano es mucho más constante y explícito en los textos que trataron el tema: "Estados Unidos quiere el poder del mundo. Irak no anda pidiendo ayuda a otros como Estados Unidos que le tiene miedo a pelear sólo", "Yo le voy a Irak porque Estados Unidos es un mentiroso", "Estados Unidos por soberbio provocaste la guerra, Irak ten fe en tu Dios".

profunda. Nos encontramos con descripciones sobre los efectos destructivos de las bombas: “son bombas muy poderosas”, “los gases que matan a los niños”, “los niños chiquitos tienen que ponerse máscaras cuando van a la escuela”, “ponen vacunas para que no se mueran”, “afecta a la ecología”, “son bombas que traen enfermedades incluso «benerias»”. Los bombardeos no se quedan atrás: “los hogares se queman”, “los gringos esconden en los tambos de la basura bombas”, “aviones que tiran bombas”, “muere mucha gente inocente y niños”, “cuando caen las bombas los ricos se largan y los rateros se meten a las casas a robar dinero y juguetes y lo que haya”.

Hay otros puntos de vista sobre los efectos catastróficos de la guerra: “Los hombres son llevados a fuerza a la guerra para hacer rico a su país”. Entre ellos los niños ubicaban a sus tíos, a primos, a familiares de los vecinos, a gente que se menciona en las pláticas de la calle. Algunos se preguntaban si su padre o sus hermanos no corrían el mismo riesgo. No se ignoró el temor de que la guerra llegara a Zamora, según la expresión de Elizabeth de 9 años: “En caso de que en otro año o en éste, la guerra si viene aquí a Zamora no se lo que haríamos tanta gente, y tantos niños vamos a sufrir. Si la guerra dura muchos años el mundo quedará vacío de tanta gente que murió”.

Si los “señores de la guerra” no escuchaban las peticiones de paz, ¿a quién más se podía acudir? Las manifestaciones religiosas que encontramos en los escritos de varios niños suplican a Dios y a la virgen de Guadalupe su intervención en favor de familiares para evitar su participación en la guerra. Jesús de 9 años expresó este sentimiento en una hoja que por los dibujos coloreados y el texto bien podría asemejarse a los retablos que llenan santuarios católicos ubicados en Guanajuato, Michoacán y Jalisco.<sup>12</sup>

12. Véase el ensayo y compilación iconográfica, a la vez, de Jorge Durand y Douglas S. Massey (1990:13), donde se reproduce un retablo en el que una mujer agradece al Señor de la Misericordia que su esposo migrante se haya salvado de ir a la Guerra de Corea.

No quiero la guerra quiero la paz para todo el mundo yo le pido a Dios que se calme esto porque yo tengo familiares allá. Yo quiero que mis tíos y mis papás se vengan para que no se los lleven a la guerra y no los vuelva a ver y pido mil veces el bien del mundo y que Irac y Yosh Bus tengan un arreglo, que por favor lo tengan porque si no lo hacen van a hacer el mal. Le voy a pedir a la Virgen y a Dios nuestro señor y voy a prender muchas veladoras y rezar para que se calme la guerra. Tengo fe en Dios porque me va a hacer el milagro.

Mientras unos apelaron a la bondad divina, otros apelaron a su ira, profiriendo, como lo hace Guillermo, terribles castigos en el infierno a quienes están aventando bombas:

Que no haya muchos muertos y que no haya explosivos de las bombas y maten a la gente, porque si no los castiga Dios y los mata por matar gente y a los viejitos y a las viejitas. Y los castiga porque avientan una bomba y explota el mundo y todos moriremos, y ustedes cuando lleguen al cielo Dios los va a mandar al infierno y se van a quemar y van a comer caca y van a tomar pipi del excusado y eso sabe feo y no les va a gustar y se van a arrepentir mucho.

El escrito de Guillermo expresa una idea interesante sobre el castigo que ya se anunciaba en algunos dibujos de la familia antes analizados: se trata de la aplicación extrema del castigo en situaciones donde no es posible “encauzar” al transgresor de la norma a la situación ideal que se espera de él. En este caso el castigo es también una transgresión. A los ojos de Guillermo los “responsables” (no se alcanza a saber quiénes son los depositarios de la responsabilidad) merecen un castigo máximo: ingerir los desechos que el cuerpo expulsa (violación de las leyes naturales como respuesta a la primera violación que no respeta la vida de los demás). Castigo que fuerza al sistema físico de la naturaleza humana a cerrarse sobre sí mismo en la medida que rompe con el ciclo de entrada (boca) y salida (ano); en otras palabras, se fuerza al sistema a cerrarse sobre sí mismo como alternativa extrema para acabar con el mal, para acabar con el mal hay que encapsularlo. La idea resulta altamente



reveladora del patrón ideológico que subyace al castigo: al transgresor no sólo se le margina (excluyéndolo del mundo social) sino que se le obliga a cerrarse sobre sí mismo (excluyéndolo del mundo).

A la par del castigo, se encuentra la solidaridad. En más de la mitad de las composiciones los niños protestaron contra la guerra y exigieron en diferentes tonos una solución pacífica. Ocho de ellos repitieron el lema utilizado por varios grupos de civiles norteamericanos en sus marchas por la paz: "No sangre por petróleo"; incluso uno demasiado liberal añadió: "paz, amor y sexo." Hay quienes escribieron: "No tenemos que ver en esa guerra, que se maten ellos solos;" y otros, los más pequeños de edad (segundo año de primaria), sólo redactaron una oración corta: "que no haya guerra."

Para algunos el hecho de dibujar la bandera mexicana en su composición significó mucho para dar más fuerza a su petición: "Por favor, ándenles, sean hermanos se los suplico, ándenles se los digo con mi bandera."

Pero lo más emotivo de los escritos fue el constante llamado de atención para que no mataran a los niños: "Los niños tienen derecho a vivir y no tienen la culpa de lo que decide la gente que se dice adulta;" y en torno a esta idea más de cuarenta se manifestaron para que los niños iraquíes, israelitas y jordanos no padecieran los estragos de la guerra: "No sabemos si tienen o no razón Burh y Fucei, pero nosotros los niños no tenemos la culpa." Salvador de 9 años es implacable en su juicio contra los genocidas de niños:

Ellos no se han enterado de que van a matar a niños, muchachos y hasta niños recién nacidos. No les van a dejar conocer la vida, como muchos de nosotros ya la conocimos. Claro, ellos no han de tener hijos, o los han de tener pero no los han de querer. Ellos piensan que no van a morir pero claro que morirán, aquí no nos están dando explicaciones, a Dios se la van a ir a dar cuando ellos mueran, y se acordarán de cómo hacían a las gentes, de todo lo que hicieron y van a sufrir y sufrir como muchas personas lo están sufriendo.

El siguiente poema de Miguel Edén resume gran parte de los sentimientos expresados en la coyuntura analizada, y además expresa una propuesta de futuro que cuestiona irremisiblemente a las imágenes de autoridad predominantes:

¡Guerra, NO!

Los niños del mundo queremos amor,  
los niños del mundo queremos jugar,  
los niños del mundo queremos amistad,  
queremos trabajar y queremos respeto,  
pero más queremos la "PAZ MUNDIAL"  
y que los pueblos en guerra se estrechen  
las manos y vivamos en paz.

#### REFLEXIONES PARA LA BÚSQUEDA DE CONCLUSIONES

Las representaciones analizadas en los tres temas anteriores nos hablan claramente de una sociedad autoritaria. Se utiliza tanto este término para calificar cualquier situación de imposición que por lo mismo se llega a perder su significado histórico y su referente empírico. Los dibujos y discursos de los niños proponen varios indicadores para rastrear la complejidad del fenómeno autoritario en la sociedad zamorana.

El primero que resalta es la ausencia de comunicación entre los miembros del grupo familiar y todavía más en la institución escolar. Nos referimos a la ausencia de una relación, de una acción comunicativa (en el sentido que lo postula Habermas 1990:cap. VI) que se desenvuelve en el ritmo de la vida cotidiana en forma de encuentro y no de mecánica. El encuentro se construye siempre que se produzcan las condiciones para intercambiar información y revisarla críticamente a la luz de los problemas y desafíos que se presentan a los integrantes de un grupo. El diálogo tematiza las condiciones de validez de un modelo con el fin de establecer un acuerdo alternativo y realizar una praxis (Habermas 1973:9).

El problema del autoritarismo que se detecta en las relaciones familiares es que la mayor parte de ellas se han construido únicamente sobre la divulgación vertical de información (padres-hijos; autoridad-usuario), pero además, se ha convertido en un modelo de vida que ya no deja posibilidades de revisión, a riesgo de sufrir una crisis. Se puede argumentar que este modelo de familia es el que ha predominado por siglos en la sociedad mexicana, de hecho en la sociedad zamorana conviven dos variantes según la tipología familiar de relaciones de autoridad desarrollada por Leñero: el “modelo autoritario”, que enfatiza el papel pasivo, sumiso, y simplemente irreflexivo de los menores frente a las personas de mayor edad y experiencia (aunque en el nivel de los adultos haya variedades importantes según el papel familiar y el sexo de ellos), y el “modelo paternalista”, similar al autoritario pero variante en su modalidad: sigue más bien un tono protector y amable para imponer su autoridad, ésta no radica en la fuerza física sino en la autoridad moral; el papel del menor y del dependiente adulto es parecido: siempre tratados como menores sin capacidad de tomar decisiones por su cuenta (Leñero 1976:87).

Lo importante del hecho no es constatar que convivan ambos modelos familiares, sino que sobre la idealización de ellos se construye una imagen (ideológica) que suplanta a la realidad y sobre ella se fundamentan valores y normas de “una tradición” que no tolera el diálogo ni el cambio.

Los dibujos y discursos nos hablan de una sociedad que se transforma en forma acelerada y, como parte de ella, las instituciones familiar y educativa desempeñan una función integradora y socializadora, pero no son capaces de revisar críticamente, y en diálogo con los segmentos sociales representativos del cambio, aquellos modelos que antaño desempeñaron una función de articulación entre las distintas necesidades vitales (necesidades de su mundo de vida) de la comunidad. El autoritarismo ha sido la respuesta predominante entre las familias y las instituciones educativas en Zamora. Si bien existen excepciones necesarias de rescatar, éstas constituyen embriones de una posibilidad al diálogo –según las condiciones refe-

ridas anteriormente— que son vistas con apatía o alarma en el conjunto de la sociedad.<sup>13</sup>

El autoritarismo que observamos en las dinámicas familiares y en la escolar no es igual. El primero tiene raíces profundas: se produce en la relación familiar como parte de la paradoja que viven los padres como figuras de autoridad: la autoridad de hecho se deposita en la madre pero, por derecho la ejerce el padre; paradoja de una sociedad que no enfrenta (y al no reconocer la existencia del problema, menos se plantea la necesidad de buscar soluciones) la ruptura y dicotomía de los géneros en el ámbito de la sexualidad y de los roles familiares. El autoritarismo de la institución escolar es una manifestación de su crisis, del vacío que han dejado sus figuras de autoridad tradicional, de su incapacidad para crear y legitimar figuras de autoridad que sepan responder a los retos de integración social que necesitan y exigen las nuevas generaciones (necesidades y exigencias esbozadas en los discursos contra la guerra). Lo interesante de ambos casos es el vínculo que existe entre familia y escuela a partir de las relaciones autoritarias que se producen en la primera y que son proyectadas en la segunda.

Este fenómeno cuestiona la creencia común (y la hipótesis que se ha convertido en creencia) de la familia como depositaria y reproductora de los valores que se definen en un sistema social amplio; sin negar la existencia de este proceso, también es necesario comprender a la familia como un grupo donde se producen relaciones autoritarias o alternativas comunicativas que podrían recuperarse en instituciones de mayor escala (la educación escolar, por ejemplo).

Finalmente un hecho que se repite, y por ello resulta preocupante, es la función que muchos de los niños le asignan al castigo como forma de normar su comportamiento en el mundo. La expresión más extrema y clara de esta visión de la realidad se expresó en la compo-

13. Quizás el caso más representativo de la intolerancia al diálogo crítico y productor de alternativas fue el conflicto laboral entre las autoridades religiosas de un colegio particular y sus maestros por aumento de sueldo y prestaciones, en 1989. Ver: Hernández (1991).

sición de “Guillermo”, pero fue apoyada en diferentes matices por otros escritos y dibujos: la violencia provoca violencia, al transgresor se le castiga transgrediéndolo; represión en vez de aprendizaje, control en vez de cuestionamiento. El fenómeno es casi tautológico en la medida que se pretende acabar con la figura autoritaria a través de otro autoritarismo.

No es posible proponer una conclusión sobre el fenómeno de la autoridad y el autoritarismo. Las representaciones se parecen a las caras proyectadas en el encuentro de dos espejos; cortes dinámicos de una banda de Moebius que más que explicarnos los factores causales nos articulan a horizontes problemáticos y de praxis social, en donde podemos buscar alternativas concretas para nuestras realidades. Si este trabajo siembra la inquietud para establecer una reflexión crítica de nuestra realidad y producir un diálogo que nos permita a varias gentes (de diferentes edades, sexo y ocupación) construir las bases para un futuro mejor, habrá cumplido su objetivo.

#### BIBLIOGRAFÍA

- ANTHONY, James, “Las reacciones de los adultos ante los adolescentes y su comportamiento”, en Gerald Caplan y Serge Lebovici, *Psicología social de la adolescencia. Desarrollo, familia, escuela, enfermedad y salud mentales*, Buenos Aires, Paidós, 1973, pp.45-60.
- ARMENDARES, Pedro, “Los crímenes del Pérsico”, en *Perfil de La Jornada*, México, jueves 16 de enero de 1992, pp.3-5.
- Braunstein, Néstor, *Psiquiatría, teoría del sujeto, psicoanálisis (hacia Lacan)*. México, Siglo XXI, 1982.
- (coord.), *Las lecturas de Lacan. Coloquios de la fundación*, México, Armella, 1989.
- CORMAN, Louis, *El test del dibujo de la familia en la práctica médico-pedagógica*, Buenos Aires, Kapelusz, 1967.

- DI LEO, J.H., *El dibujo y el diagnóstico psicológico del niño normal y anormal de 1 a 6 años*, Buenos Aires, Paidós, 1985.
- DURAND, Jorge y Douglas S. MASSEY, *Doy gracias. Iconografía de la emigración México-Estados Unidos*, Guadalajara, U. de G./SEC/INAH, 1990.
- HABERMAS, Jürgen, *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*, Buenos Aires, Amorrortu, 1973.
- *Teoría de la acción comunicativa II*. Madrid, Taurus, 1990.
- HERNÁNDEZ M., Miguel J., “Crisis ideológica y autoritarismo institucional. Notas sobre las relaciones entre iglesia y sociedad civil en Zamora, Michoacán”, en Víctor G. Muro y Manuel Canto (coords.), *El estudio de los movimientos sociales. Teoría y método*, Zamora, Mich., El Colegio de Michoacán/UAM-Xochimilco, 1991, pp.133-153.
- “Secularización y crisis de autoridad. La educación pastoral de la familia en una parroquia de Zamora, Michoacán. 1983-1989”, en Carlos Martínez Assad (coord.), *Religiosidad y política en México*, México, Universidad Iberoamericana/Société Internationale de Sociologie des Religions (Cuadernos de Cultura y Religión No.2), 1992, pp.343-375.
- KAËS, René, *Images de la culture chez les ouvriers français*, París, Cujas, 1962.
- LACAN, Jacques, *Escritos*. Vol.1, México, Siglo XXI, 1978.
- LEÑERO O., Luis, *La familia*, México, ANUIES, 1976.
- MACHOVER, Karen, *Test proyectivo de Karen Machover sobre la figura humana*, Madrid, Juan Portuondo (editor), Biblioteca Nueva, 1979.
- MIGUEL, Pedro, “¿Quién ganó la guerra del golfo”, en *Perfil de La Jornada*, México, jueves 16 de enero de 1992, pp. 1-2.
- MITSCHERLICH, Alexander y Marguerite MITSCHERLICH, *Los fundamentos del comportamiento colectivo*. Madrid, Alianza, 1976.
- PIAGET, Jean, *Seis estudios de psicología*, México, Seix Barral, 1974.

- \_\_\_\_\_ *El criterio moral en el niño*, Barcelona, Fontanella, 1977.
- \_\_\_\_\_ y Anne-Marie WEIL, "El desarrollo en el niño, de la idea de patria y de las relaciones con el extranjero", en Juan Delval (comp.), *Lecturas de psicología del niño. Vol.2: El desarrollo cognitivo y afectivo del niño y del adolescente*, Madrid, Alianza, 1979, pp.325-342.
- SCHONFELD, William, "El cuerpo y la imagen corporal en los adolescentes", en Gerald Caplan y Serge Lebovici, *Psicología social de la adolescencia. Desarrollo, familia, escuela, enfermedad y salud mentales*, Buenos Aires, Paidós, 1973, pp.27-44.