

Revista Cambios y Permanencias  
Publicación multi e interdisciplinaria  
orientada a los estudios sociales

## Revista Cambios y Permanencias

Grupo de Investigación Historia, Archivística y Redes de Investigación

Vol.12, Núm. 1, pp. 173-196 - ISSN 2027-5528

### La violencia subyacente en el discurso infantil mexicano

The underlying violence in Mexican children's discourse

**Silvia Garza Garza**

Educadores somos todos, A.C.

[orcid.org/0000-0001-5008-4992](https://orcid.org/0000-0001-5008-4992)



Grupo de  
Investigación  
Historia  
Archivística y  
Redes de  
Investigación



Universidad  
Industrial de  
Santander

Universidad Industrial de Santander / [cambiosypermanencias@uis.edu.co](mailto:cambiosypermanencias@uis.edu.co)

# La violencia subyacente en el discurso infantil mexicano

Silvia Garza  
Educadores somos todos, A.C.

Doctorado en Estudios artísticos, literarios y de la cultura. Tesis doctoral “La retórica de la violencia como forma de socialización actual. Un análisis de los modelos comunicativos en niños de Ciudad de México.

Correo electrónico: [gzagza@me.com](mailto:gzagza@me.com)

ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0001-5008-4992>

## Resumen

En este ensayo se presentan las herramientas discursivas que atenúan, validan o legitiman la violencia como mecanismo de interacción social en niños de 6 a 12 años de Ciudad de México. A partir del análisis de tres mil discursos infantiles se exponen los aspectos culturales que sostienen la interacción subjetiva violenta, así como los antecedentes históricos - judeo-cristianos y nahuas- de donde proceden dichas enseñanzas que inducen a la normalización de la violencia social.

**Palabras clave:** violencia, discurso, niños, México, retórica, argumentación, semántica, familia, machismo, cortesía, mitigadores verbales.

## The underlying violence in Mexican children's discourse

## Abstract

This paper presents the rhetorical tools that mitigate, validate, or legitimize violence as a mechanism of social interaction in children ages 6 to 12 in Mexico City. It is based on an analysis of the discourses of 3,000 children portraying the most important cultural aspects that sustain violent subjective interaction and the historic-cultural facts that gave birth to the lessons that encourage the normalization of social violence.

**Keywords:** violence, Discourse analysis, children, Mexico, assertive masculinity, courtesy, and verbal extenuating circumstances.

En el año 2014 propuse a las autoridades de la Secretaría de Educación Pública de México que implementáramos el proyecto de literatura infantil “El arte de convivir” como parte del Programa Nacional de Prevención de Violencia. Mi propósito era, además de promover la convivencia en las aulas, obtener información sobre la violencia que padecían los niños y desarrollar nuevos programas educativos de convivencia, dirigidos a las familias. La propuesta tuvo éxito, así que les pedí a algunos profesores de primaria que me enviaran las producciones literarias de sus alumnos. Al leer los primeros textos advertí que no podían ser tratados como simples producciones literarias de divertimento, inofensivos o irrelevantes; los diálogos y argumentos de las historias de los niños me obligaban a escudriñar más a fondo sobre las formas y las representaciones comunicativas violentas que estaban presentes en sus vidas. Era necesario analizar lo que el concepto violencia significaba para ellos o, mejor dicho, hacía en ellos.

Lo que me sorprendió no fue el hecho de que muchos niños hablaran de la violencia de manera habitual y normalizada, sino que aparecieron aspectos y rasgos de la violencia que revelaban su justificación en el actuar y que tenían un trasfondo cultural más profundo. Esos discursos infantiles, hayan sido confesionales, testimoniales o de ficción, proyectaban los aprendizajes desde los cuales los niños entendían, padecían, mitigaban e interiorizaban la violencia mediante conductas cotidianas, pero lo más preocupante era que reflejaban claramente argumentos sobre el beneficio y la utilidad de la violencia en la sociedad.

Desde Educadores somos todos, A.C., organización que presido, inicié una investigación que no analizara la violencia solo con indicadores cuantitativos relacionados con la exposición a muertes, asesinatos o actos violentos que los niños han visto, sino que permitiera descubrir y entender las motivaciones culturales, psíquicas y discursivas con las que los alumnos validaban la violencia, propiciando personalidades de víctimas o victimarios.

Diseñé una metodología de recogida de textos a partir de un estímulo: la lectura en voz alta de tres breves cuentos infantiles: Una cosa terrible ha sucedido de Margaret Holmes (Fineo, 2018); Los niños que amaban los libros de Peter Cavas (Fineo, 2018) y Estela ¡grita muy fuerte! de Isabel Olid y Martina Vanda (Fineo, 2009).

A partir de las narraciones orales de los cuentos, los niños escribieron y dibujaron

libremente de acuerdo con una pregunta vinculada a la trama de los cuentos. Por ejemplo, en el cuento Una cosa terrible ha sucedido (en donde el personaje principal nunca revela qué fue “lo terrible” que ocurrió) los enunciados que iniciaban la escritura eran “La cosa terrible que pasó fue...” y “mi solución es...”. No me interesaba saber si los niños reconocían los significantes o si cometían errores gramaticales u ortográficos en sus producciones; lo que me había propuesto era indagar las conexiones, los recuerdos y los valores que ellos traían del pasado al presente, a partir de la lectura de los cuentos. En otras palabras, quería descubrir de qué manera las narraciones orales provocaban evocaciones en la psique infantil (de mundos posibles textuales<sup>1</sup> y cómo los niños plasmaban discursivamente sus ideas y percepciones a partir de los cuentos.

Mi propósito era indagar, a través de las producciones discursivas de los niños, los paradigmas culturales mexicanos que estaban fomentando construcciones sociocognitivas tóxicas de comunicación, pero que, al ser aprendidas como parte de la cultura, pasaban como inadvertidas. Porque la violencia se gesta desde los argumentos, los juicios, las creencias, los estereotipos y las formas comunicativas que las personas van interiorizando y que, evidentemente, afectan la interacción social. Aparecieron, por ejemplo, algunos mecanismos discursivos atentos y cordiales que, al analizarlos con pautas macro- retóricas y enriquecerlos con otras disciplinas (como la pedagogía, el psicoanálisis, la sociología, la semiótica o la psicología), evidenciaban estructuras de poder y dominación que, para efectos de la intención comunicativa, situaban a la cortesía a la par que la brutalidad. Hay que recordar que en México el discurso violento no siempre supone gritos e insultos, ni se expresa con un lenguaje grosero o de imprecación; en nuestro país, el discurso violento puede aparecer incluso en el ámbito de lo no dicho y solo un interlocutor conocedor de los códigos culturales mexicanos sabe descifrar el mensaje dañino de dominación que subyace en el silencio o el susurro. Es decir, la violencia también aparecía en estructuras sutiles de cariño, amabilidad y cortesía, con diminutivos o emisiones educadas hacia los demás (o de contención hacia uno mismo) pero resultaban tan dañinas como las ostentosamente agresivas. Por ejemplo, el uso de

---

<sup>1</sup> Los *mundos posibles* son secciones semántico-extensionales en las que se distribuyen una serie de seres, estados, procesos y acciones que forman la estructura del texto. Sobre la *Teoría de los mundos posibles* ver (Petöfi, 1979), (Albaladejo 1990), (Martín, 1993); (Van Dijk, 2009); (Rodríguez, 2008).

diminutivos de “Lucía”:

“La cosa terrible que viví fue...”

Yo de chiquita les tenía miedo a muchas cosas y a veces me dejaban solita en la casa de mi abuelita.

“Mi solución es...”

fue enfrentar mis miedos para ya no tenerle miedo a nada.

El uso de los diminutivos solita y abuelita pretende “mitigar” la violencia perpetrada a la niña, al dejarla sola a los siete años. La violencia en el discurso mexicano es muy compleja; inclusive, muy al contrario de lo que ocurre en otras culturas, los gritos de los mexicanos pueden ser expresiones de alegría o de felicidad, mientras que la agresividad muchas veces aparece sotto voce.

Uno de los aspectos que me interesó en particular fue ver cómo el discurso violento puede modificar las mentes de las personas; es decir, de qué manera la acción performativa del discurso hace que una persona (en nuestro caso, un niño) “crea” que actúa motu proprio, sin caer en cuenta de que existe una cultura que determina, u orienta, sus comportamientos, ya que mediante el discurso se puede argumentar la utilidad de un asesinato o la validez de una guerra. Desde la antigua Grecia, Gorgias de Leontinos (ca. 483 a.C- ca. 374 a.C) definió la retórica como una ciencia psicagógica que permite construir discursos que hechizan, persuaden “y hacen cambiar la opinión de quienes los escuchan”. Nos dice Gorgias que “la palabra es un gran soberano, que con pequeñísimo y sumamente insignificante cuerpo lleva a cabo divinísimas obras”. Es decir, bajo argucias discursivas, la gente puede llegar a pensar que la violencia es necesaria y que se presenta a favor de la libertad, la perfección o la vida.

Había que partir de la definición del concepto violencia, un término muy difícil de definir porque, entre otras cosas, remite a valores intangibles que tienen que ver con la dignidad y la espiritualidad humanas. La fuerza del concepto no reside en experiencias superficiales, sino que arrastra injusticias y prejuicios personales y sociales que evidencian formas de ser, caracteres y personalidades acordes con la desigualdad y la imposición de la fuerza de unos sobre otros. El concepto violencia está imbricado con otros conceptos como sufrimiento o miedo. En ese sentido, uno de las primeras cuestiones de las que me percaté fue que algunos de estos conceptos (como miedo, sufrimiento, empatía o felicidad) eran expresados de forma distinta según el sexo del niño-escritor. Los rasgos semánticos y

estructuras macro- retóricas violentas que les preocupaban a las mujeres eran diferentes a las de los varones. A primera vista parecía que a partir de las desigualdades de género se inauguraba la conciencia misma del concepto violencia. Los niños reflejaban mecanismos psíquicos de la violencia bajo diferentes paradigmas ideológicos sobre lo que la cultura determina como “femenino” y “masculino”. Lo primero que reconocí fue que los hombres y las mujeres lidian con una violencia (sea directa o estructural) diferente. También las formas de expresión del afecto y el amor, hacia ellos y hacia los demás, eran distintas dependiendo del sexo de los alumnos. A pesar de que las niñas “se habían esforzado” más en presentar sus discursos (fueron textos más extensos y emotivos) en las narraciones, sin “ningún rasgo de violencia” les otorgaban el poder del uso del lenguaje y de la acción a los varones. Además, en los textos escritos por niñas había mayores expectativas sobre su propia felicidad en relación con los demás. En cambio, no encontramos ni un solo discurso escrito por un varón en donde la familia, o los compañeros, fuesen “la fuente” de su felicidad.

En este artículo me acotaré en los discursos que tuvieron como tema principal “la familia”, ya que este tema es de gran importancia en cuanto a la definición de la personalidad y el carácter de la gente. Me parece que la detección de la violencia en el espacio familiar, así como los antecedentes culturales que la nutren, merece especial atención.

De los niños que escribieron sobre sus familias, el 87% reflejaron una construcción semántica de los conceptos hombre y mujer a partir de jerarquías de género claramente establecidas bajo estructuras de dominación y sumisión. El 99.2% de los discursos de conflictos familiares reflejó una violencia directa machista. Sólo el 0.8% de los discursos habló de una violencia directa de la madre hacia el padre.

En este tema, el primer hallazgo de la investigación fue descubrir que los niños utilizaban estrategias atenuantes para describir los actos delictivos cometidos por los padres o padrastros<sup>2</sup>. En el 100% de los discursos familiares de violencia extrema (como violaciones o secuestros) perpetrada por “el hombre de la familia”, aparecieron figuras retóricas como el eufemismo, el oxímoron o la alusión. En las expresiones había ambigüedad, como si los niños

---

<sup>2</sup> Los atenuantes de *lo dicho* son aquellos mecanismos que: “minimizan de forma directa el contenido de lo que se dice, ya sea en parte o totalmente, e indirectamente el decir”.

quisieran ofrecer “otra” alternativa de la violencia o del delito cometido<sup>3</sup>. Los atenuantes discursivos y las figuras de disimulo no se utilizaron para describir las vejaciones de las madres o abuelas. Veamos dos ejemplos de textos de violencia familiar a raíz del ejercicio “La cosa terrible que ocurrió fue...”. El discurso de “Cecilia” narra una violación:

Mi papá me oculta cosas, pero yo lo sé. Mi hermana besa a mi papá y me dice que no diga nada, pero yo le quiero decir a mamá, pero no me da tiempo. Pero mamá lo cachó [lo sorprendió]. No me gusta que haga eso y le dice a mi hermana que se desnude. Mi papá no deja de hacer cosas y se anda acostando con ella y en la otra casa era peor, por cosas que yo no podía ver, pero cuando me asomaba veía qué hacían. Pero luego se tomaban fotos y mi papá bajaba la tela para estar con ella [cuando] mi mamá trabajaba. Y a veces se tardaba mi mami. Cuando [mi herman] llora, mi papá la calma, pero cuando ella está contenta le dice ¿puedes hacérmelo otra vez? Juliana está de acuerdo con lo que hace Antonio y luego, cuando [ella] ya no quiere, le dice “ya cálmate, mañana lo hacemos” y mi hermana le dice: “está bien”. Pero porque no es mi papá le hace esto: le mete la cosa y se sientan en la silla. Y se sienta con mi hermana.

Y en la casa siempre era así y eso fue lo que pasó.

Nótese que la niña asigna los verbos activos del discurso al personaje femenino (la hermana víctima) y los pasivos al masculino, ocultando, en cierta forma, el abuso del padre-padrastró. El papá “dice” y “calma” mientras la hermana “besa”, “está de acuerdo” y “dice”. De esta forma, mediante la construcción del discurso, el acto vejatorio recae en la hermana víctima y no en el padre abusador.

La hermana:

- besa a mi papá y me dice que no diga nada
- está de acuerdo con lo que hace Antonio
- le dice “está bien”

El padre:

- oculta cosas
- le dice a mi hermana que se desnude
- calma a mi hermana cuando llora
- le dice a mi hermana [cuando está contenta] puedes hacérmelo otra vez
- Cuando ya no quiere le dice [a la hermana] “ya cálmate, mañana lo hacemos otra vez”

La secuencia sintáctica, así como la asignación de acciones ilocutivas del texto, hacen

---

<sup>3</sup> El eufemismo ha sido una figura retórica muy frecuente en los discursos de violencia extrema, según Helena Beristain, se utiliza por razones psicológicas, sociales o emocionales. Véase (Beristain, 1985) s. v. “eufemismo”.

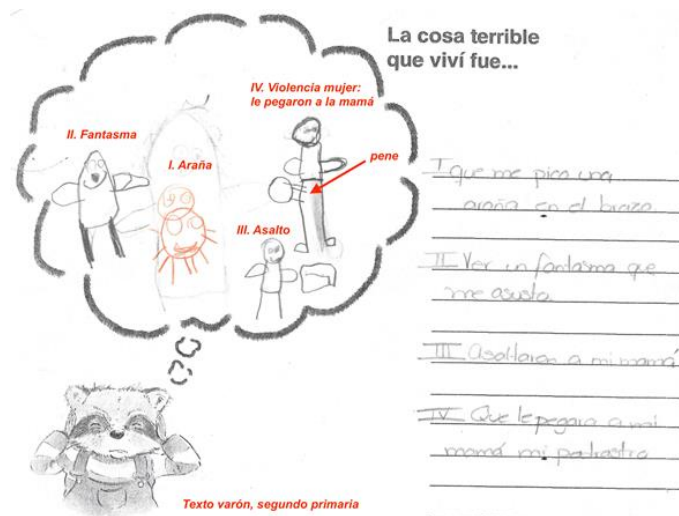


pensar que no se trata de un acto forzado sino consentido; que existe, en el abuso sexual, una aquiescencia entre el violador y la víctima. La denuncia y la confesión se encuentran al final del texto y recaen en el enunciado “porque no es mi papá le hace esto: le mete la cosa y se sientan en la silla”. La niña denuncia minimizando *el hecho*. “El motivo es que no es su papá”.

En otro de los discursos escribe “Hernán” en el ejercicio “La cosa terrible que viví...” cuatro “cosas terribles” que le han sucedido.

- I. Que me picó una araña en el brazo
- II. Ver un fantasma que me asusta
- III. Asaltaron a mi mamá
- IV. Que le pega a mi mamá mi padrastro

Analicemos la enumeración que escribe “Hernán”. Podría tratarse de una enumeración descendente (o de anticlimax) en donde el orden -la secuencia- de los enunciados esté relacionado con la gravedad (o el trauma) de lo terrible que ha vivido el niño; la exposición, en tal caso, se presenta según el criterio de importancia o de relevancia de “lo terrible”. También podría tratarse de una enumeración ascendente (o de clímax), en donde el orden se establece de menor a mayor importancia. Sin embargo, el hecho de que nuestros informantes se encuentran en la etapa de desarrollo del lenguaje nos hace pensar que no tienen las herramientas retóricas para construir una enumeración más de alegoría. La enumeración que acabamos de leer, a mi juicio, se relaciona con el sentido egocéntrico del daño y se presenta de una manera muy clara. Doy dos posibles interpretaciones: la primera es que el primer punto es más significativo porque la gravedad del piquete de la araña lo sufrió él, mientras que los golpes del padrastro hacia la madre los sufre “el otro”, la madre. La segunda interpretación puede orientarse al hecho que el niño deje para el final aquello que “no quiere decir”. Las dos interpretaciones son válidas, aunque yo me inclino más a pensar que el niño va graduando lo terrible dependiendo de si la experiencia es propia o es ajena. Ahora bien, lo interesante es que “Hernán” dibuja los cuatro enunciados y uno de ellos refleja violencia de género. El niño presenta al padrastro como un gran pene, símbolo de la violencia que padece la madre. Aquí el dibujo:



Hernán” “no dice” que abusan sexualmente de la madre, pero la representación gráfica lo revela. Es entonces cuando nos damos cuenta que “Hernán” utiliza como atenuante el verbo “pegar” en lugar de “violar”. El niño emplea estos conceptos de imagen positiva de acuerdo a los aprendizajes y valores propios de su cultura (Bravo, 1999). Podría ser que ni “Cecilia” ni “Hernán” tengan en su acervo las palabras exactas para describir lo que quieren, pero me parece que la construcción psíquica la hacen de manera inconsciente a partir de mitigadores y atenuantes discursivos, eufemismos, como “cosa”, “sentar” o “pegar” para pene, copular y violar, cuyo propósito es disminuir los efectos negativos que pudiera provocar “lo dicho” en la imagen masculina como representación de la familia entera. Aunque “Cecilia” nos diga que la hermana “besa al papá y está de acuerdo”, es obvio que estamos ante una descripción de violación sexual infantil. Los mecanismos de atenuación sirven para “hacer creer” que la agresión sólo se aplica parcialmente a la persona; resaltan el desvanecimiento del sujeto agentivo por medio de la desfocalización y la perífrasis verbal, con la intención de que el interlocutor piense que el hombre no está actuando tan equivocadamente (Quaglia, 1996).

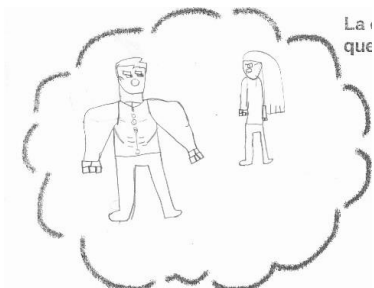
En contraposición, para *denunciar* los malos tratos de las madres, los niños han escrito descripciones claras y directas de abuso como:

- me pegaba
- me golpeaba
- nos pegaba y no me dejaba estar con mi hermano

- me lanzaba agua fría

- cuando se iban al tianguis nos amarraba en la cama y dolía porque lo apretabamuy duro, y se tardaba como 4 horas y ya nos soltaba, y a mí me sacaba afuera y a mí me sacaba afuera.

Aquí algunos ejemplos de la semiología de los conflictos familiares que revelan rasgos del machismo:



Según Piaget (2012), cuando el niño dibuja a su papá como el poderoso, como una persona muy fuerte, es porque esos rasgos son los que a él le interesan; es decir, son rasgos que revelan una asimilación del *yo* que se expresan como símbolos; en este caso, el machismo se convierte en un signo secundario de superioridad desde el cual se gestan las convicciones de las distintas capacidades de ejecución y de vida.

En ese sentido, los dibujos que proyectan rasgos machistas pueden ser reflejos de los *yo's afectivos* de los niños que aparecen como proyecciones discursivas de lo que ellos van entendiendo de los códigos de comportamiento social. De alguna manera, los niños van interiorizando las desigualdades como conductas morales normalizadas de interacción *entre* las mujeres y los hombres. Las mujeres en ningún texto aparecieron representadas ni pensaron, como sí lo hicieron los varones. A ningún hombre lo llamaron “bello” o “hermoso”. Claro está que tanto las mujeres como los varones pueden ser agresores y ejercer todos los niveles de violencia directa o estructural, y tanto las mujeres como los hombres pueden ser astronautas o policías, pero en esta investigación recogimos solamente dos discursos (1.22%) donde la víctima fue el padre, por lo que suponemos que en México la violencia directa de las mujeres hacia los hombres es menos frecuente.

Otro aspecto interesante que se presentó en los discursos de violencia familiar fue el uso de los tiempos verbales y la infelicidad, o la violencia, que se vive en las familias. Mientras la felicidad *ocurre*, la infelicidad *ocurrió*. Esta precisión de temporalidad (que se vincula con la esperanza) nos hace pensar que los tiempos verbales se utilizan también como atenuantes, como mecanismos de defensa de la imagen (o autoimagen) pública de la persona o de la familia para hacer creer que ahora la situación “está mejor”.

Ante estos breves ejemplos, las preguntas que nos quedan por responder son las siguientes: ¿cuáles son las condiciones y los antecedentes culturales que han detonado la irradiación de esa violencia?, ¿en qué medida el discurso de la violencia es un instrumento de comunicación desde donde los niños aprenden a establecer relaciones interpersonales y su propia identidad?, ¿de dónde procede tal discurso?, ¿qué aspecto de la cultura lo legitima?, ¿cómo se expresa?, ¿qué aspectos debe tener un programa educativo que promueva el diálogo, el juicio y la razón en los niños mexicanos?

He encontrado aspectos de las culturas cristiana y náhuatl que fortalecen la violencia

cultural en México. El discurso cristiano tuvo una mayor presencia en los discursos infantiles. Queda claro que, para los niños, la narración cristiana no es para nada una fantasía; contribuye, en gran medida, a soportar el sufrimiento que ellos padecen y Dios, el diablo, la virgen de Guadalupe o los ángeles son personajes que forman parte de su imaginación - en tanto que se encuentran alojados en su psique-, pero los tratan como seres *realmente* existentes, que los acompañan y protegen. Los niños han revelado que la divinidad (Dios) con su propósito protector y guía moral, cumple una función ética y determina formas de relacionarse socialmente con el prójimo.

No podemos perder de vista que la historia sagrada del cristiano narra un homicidio colectivo. El linchamiento público de Cristo no es muy diferente a los linchamientos que han ocurrido en México últimamente en Mezetepec, Estado de México; Ayotzinapa, Guerrero o San Fernando, Tamaulipas<sup>4</sup>; sin embargo, la diferencia es que, en el linchamiento bíblico, a Jesús se le atribuyen una serie de valores de obediencia, bondad y sometimiento que culminan con su muerte y lo convierten en el paradigma de conducta ejemplar. Un asesinato como el que narra la Biblia es un hecho extremadamente violento, inaceptable hoy en día; no obstante, muchas personas reconocen que el crimen de Jesús purgó efectivamente a todos los seres humanos de la maldición del pecado original; es decir, que con su muerte se lograron drenar las impurezas espirituales de los hombres, devolviéndoles la paz.

En términos de Mircea Eliade, el mito bíblico (como historia sagrada) presenta grandes personajes que marcan los paradigmas cognitivos y emocionales de comportamiento social. Como fuente educativa modeladora de conductas, hay dos cuestiones que nos llaman la atención en la Biblia: primero, la invisibilidad “aparente” de la utilidad de la violencia en el crimen de Cristo (la violencia que padece el hijo de Dios tiene un beneficio social de eternidad) y segundo, las repercusiones del *ser* violento, ya que los hombres que crucificaron al hijo de Dios, en lugar de ser castigados por ese crimen (mucho más grave que el pecado de Adán) gozaron desde entonces de una gracia abundante, por medio de la condición de ser incluidos en la comunidad de los creyentes por medio del bautismo.

En ese sentido, producto de la práctica social y cultural, la violencia que sufrió Cristo

---

<sup>4</sup> Revisar el *Informe especial sobre la problemática de los linchamientos en el territorio nacional* (2019). Recuperado de [https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Informes/Especiales/IE\\_2019- Linchamientos.pdf](https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Informes/Especiales/IE_2019- Linchamientos.pdf)

ha tenido una gran utilidad pública. Si los romanos habían desarrollado el concepto *bellum iustum* para legitimar la violencia en la guerra, los cristianos desviaron (y añadieron) un nuevo objetivo que la violencia no había tenido hasta ese momento: un sentido moral. Los cristianos le imprimieron a la violencia, por primera vez, un sentido benévolo, de provecho para el alma, haciendo creer que la violencia que esté bajo la dirección de Dios no incurre en ninguna ilegalidad. Cristo es el modelo de comportamiento a seguir: es el héroe a quien se le ha considerado un chivo expiatorio o *pharmakos* quien padece la violencia social de su época pero que, gracias a ser víctima de la violencia, logra beneficiar a toda la humanidad.

Dios, *Diosito* como lo llaman los niños, es el único garante de que la violación de los derechos, y las injusticias no quedarán impunes en la tierra. El discurso cristiano enseña que existe un modelo de comportamiento según el cual, en aras de una vida pacífica, se debe usar la violencia para restablecer el mundo. No obstante, la Biblia demanda a las personas que transfieran la violencia a manos de Dios, pidiendo que se renuncie a la venganza personal. De esta forma, el conocimiento del bien y del mal queda supeditado a la obediencia que se le tenga a Dios: todo lo bueno que él ha creado se transforma en negativo cuando los creyentes rompen la comunión con él o lo desobedecen. Este mensaje directo de la cultura cristiana, a mi juicio, fortalece una visión maniquea sobre *el bien y el mal*, o lo bueno y lo malo de los comportamientos y las emociones, como si no existieran graduaciones en el actuar. Los creyentes (más del 97% de los mexicanos) están convencidos de que el sufrimiento que Jesús padeció tiene un evidente beneficio espiritual, del cual ellos son beneficiados, y bajo esta creencia religiosa conducen sus acciones.

Mencionamos lo anterior porque, desde la cultura religiosa, los niños aprenden que en el mundo creado por Dios existe una violencia social subyacente, que está relacionada con las formas de reacción emocional y de convivencia. La primera familia de la Biblia, la fundada por Adán y Eva, narra el primer asesinato de la humanidad, el de Caín a Abel. El pasaje bíblico de la primera familia queda como una transición, una enseñanza, entre la violencia individual y la violencia estructural de la cual Dios es promotor.

En el discurso pedagógico de catequesis aprenden que el hombre es superior a la mujer y también estudian “algunos crímenes” como actos de beneficio común. Podemos decir que Jesús libera a los hombres del pecado original dando paso a una violencia moral

legitimada y fundadora que se enseña a los niños como modélica.

Los niños han descrito relaciones conflictivas y violentas en la familia, pero nos percatamos de que, en las familias bíblicas existe cierta “normalidad” en la rivalidad y la violencia entre sus miembros. Actualmente nadie está dispuesto a sacrificar a su hijo, como lo estuvo Abraham con su hijo Isaac, pero el *hecho* de que Abraham hubiera aceptado asesinar a su propio hijo (por fe) queda en la enseñanza social como un signo de la legitimidad de la violencia del padre hacia el hijo. En ese sentido, me atrevo a decir que en el mensaje bíblico surge la noción de masculinidad agresiva, una especie de pedagogía de la crueldad validada por Dios.

Por otro lado, las enseñanzas nahuas sobre el dolor, el llanto, la mesura y la obediencia también giran en torno a la idea de las desigualdades, en donde el sacrificio hay que asumirlo con acato, aunque se fomente el victimismo. Los *Huehuetlatolli* también muestran que el sufrimiento es inevitable y debe asumirse en aras de un bien mayor. Veamos estas tres enseñanzas:

\* Oídme aún: lloro, sufro, me entristezco, me aflijo a media noche...

\* Respeta y reverencia a todos, no los ofendas con nada, no te pongas en nada contra ellos, no dejes de ser calmado, que digan de ti lo que digan, y acabes como acabes, no quieras vengarte. No como gran serpiente te levantes y soples encolerizada contra la gente, más acogedla con cariño \*cuando seas llamado, que no se te llame dos veces; a la primera levántate y responde, enderézate y ponte en pie; si te mandan a algún lugar, rápido, prontamente; si te envían por alguna cosa, ve de inmediato a recogerla, [...]jirás como el viento, serás veloz; solo una vez tienes que oír (León, 1990, pp.21 y ss.).

Con esto no queremos decir que las enseñanzas de obediencia inculcadas a los niños, ni de ahora ni de antes, estén mal o bien *per se*, solamente deseamos puntualizar que estos primeros aprendizajes sobre la interpretación de la obediencia y el sufrimiento (como construcciones culturales) incitan a desarrollar conductas apocadas más maleables que los llevan a seguir órdenes sin reflexionar en ellas e impiden que los niños (por lo menos los de nuestra muestra) *vean y aborden* la violencia en su dimensión real.

Estamos hablando de los aspectos de cultura que funcionan como instrumentos de control mental a través del discurso, aquellos que no requieren del uso de la fuerza bruta pero que provocan el desarrollo de personas sometidas, controladas o controladoras, pasando desapercibidos o no siendo conscientes de que están siendo manipulados en el sentido de que

se están acatando reglas y normas que pueden estar actuando en contra de su bienestar.

Ante estas reflexiones sobre los textos que recogimos en la muestra, a manera de conclusión voy a enumerar cuatro puntos que considero habría que atender en el ámbito educativo.

### **1. La imagen social negativa del acto de *polemizar***

Todas las peleas o discusiones que se presentaron en los discursos (hayan sido entre padres e hijos, entre niños, entre amigos o entre los padres) fueron narradas como experiencias irascibles, agresivas; descripciones de actos irracionales de violencia. Los niños expusieron las polémicas o controversias, como luchas agresivas de tesis antagónicas propias del *pathos*, lo cual me hace pensar que los niños de nuestra muestra van creciendo con la idea de que el discurso erístico *siempre* es negativo, arrebatado, violento, aunque sabemos que los conflictos y las confrontaciones también tienen un valor heurístico positivo. La valoración de la polémica, por ejemplo, podría propiciar que los niños argumentaran, desde el *logos*, sus puntos de vista y sus ideas. El silencio o la evitación de la polémica (que se sustenta en la creencia de que “al no haber polémica desaparece el conflicto”) no disminuye la violencia, sino la acrecienta, ya que incrementa la ira (o el trauma) de quien calla o evade la controversia. El mecanismo retórico del sigilo y la evitación, en casos de violencia, muchas veces propicia el enojo, provocado por la frustración de la censura.

Marcelo Dascal (2010) propuso una *Teoría de la controversia* donde señala el carácter educativo de la controversia como actividad crítica. La polémica puede ser una experiencia fecunda en cuanto a los intercambios de argumentos. En ese sentido, resulta indispensable que los mexicanos reconozcamos el valor social positivo de la polémica como mecanismo para solucionar los conflictos. La cultura que niega la polémica propicia que los niños vayan normalizando y aceptando la arbitrariedad violenta como forma habitual de interacción social, tanto dentro de casa como fuera de ella, sin siquiera exponerla (Abduca, et al., 2007). Esta educación hace creer a los niños que la negación expresiva del desacuerdo (*el hablar sobre los problemas*) ayuda a que el conflicto desaparezca.

El silencio no se percibe como una forma de violencia porque está vinculado al respeto y a la cortesía mexicana. El silencio tiene que ver con la construcción positiva de la imagen



moderada y prudente, sobre todo en las mujeres; sin embargo, el veto es el mecanismo que resulta realmente tóxico, ya que disuade las denuncias de los actos violentos o vejaciones que ocurren desde edades tempranas. Los niños han utilizado el silencio como un mecanismo discursivo cuya finalidad es esconder sus emociones. La discordia, de igual manera, es necesaria para poder defender y dignificar a las personas que sufren injusticias o vejaciones.

Se requiere que los niños conozcan, desde el área del currículo *Lenguaje y comunicación*, diferencias básicas entre una disputa, una discusión y una polémica. La polémica no es una disputa, es una construcción discursiva que, ante las diferencias de ideas, busca el consenso a través del intercambio verbal. La controversia podría enseñarse como un acto razonado que nutre las relaciones personales y la democracia. Esta propuesta educativa podría modificar, desde la literatura, las maneras de pensar (y de ver) la violencia en las relaciones personales, desarrollando un discurso que visibilice las diferencias, los estereotipos y los abusos de la sociedad.

De esta forma, mi propuesta para disminuir la violencia desde el ámbito educativo radica en fortalecer los procedimientos comunicativos que enseñen a los niños (en términos de Arthur Schopenhauer) *el arte de tener la razón* y que estos conocimientos les permitan identificar los argumentos falaces y violentos que tienen a su alrededor, todo esto con la finalidad de exhibirlos y denunciarlos, sin miedo. De tal suerte, proponemos una pedagogía sobre la dialéctica erística (como lo propuso Schopenhauer en los 38 estratagemas basados en los tópicos de Aristóteles) que abra alternativas eficaces para mitigar la violencia que los alumnos padecen; es decir, darle cabida a la retórica del *dissensus* tanto en las familias como en las aulas. La revalorización de la polémica en el ámbito educativo podría ser una forma de enseñar a los niños a gestionar los conflictos. Las conclusiones de esta investigación revelan que, por seguir el modelo de cortesía impuesto por la sociedad y la cultura, los niños aprenden a esconder los conflictos. También aprenden a resolverlos desde la ira y el arrebato emocional.

## **2. La proyección de la imagen social positiva de las desigualdades sociales y la cortesía como atenuante de la violencia**

En el *corpus* de discursos estudiado, los niños utilizaron las “formas corteses” para

mitigar o esconder las acciones violentas o conflictivas, muchas de ellas en cuanto a las desigualdades entre hombres y mujeres. Los niños reconocieron que las formas afables son parte de la buena imagen social, distinguen los comportamientos descorteses que no son aceptados socialmente (Felix-Brasder, 2009, p.20); ellos saben que las mujeres “deben” comportarse de una manera y los hombres “de otra”. Empero, la cortesía también tiene una dimensión mitigadora de la violencia que resulta contraproducente socialmente, porque su intención es modificar la percepción del hecho violento, haciéndolo pasar por menos grave o agresivo (Rodríguez, 2009, p.7).

Los niños entienden la cortesía en términos siempre positivos de respeto hacia los mayores y los poderosos; sin embargo, también se han revelado expresiones, propias de la cortesía que contribuyen a encubrir (o permitir) la aceptación de la interacción violenta bajo los códigos sociales de la finura y respeto, intentando aligerar la carga violenta del *hecho* violento. De esta manera, los mecanismos discursivos de cortesía modifican la percepción de aquello que es dañino. Pensemos en dos formas elementales de la cortesía que se les enseña a los niños mexicanos, las expresiones “por favor” y “mande”. *Por favor* puede modificar, mitigar, el carácter agresivo de cualquier orden violenta que ocurra en una situación de abuso. *Mande* expresa la voluntad primera para servir *cualquier* petición. Ante el llamado del nombre del niño, la respuesta obligada debe ser “mande”, “mande usted”. De igual manera, expresiones como “no seas malito, ¿me haces un favorcito?” impiden percibir el sentido *real* de la acción solicitada. El uso del superlativo incrementa la oportunidad de obtener lo que se pide y hacer patente la dimensión del favor y del agradecimiento. Por otro, el diminutivo “malito” debilita el carácter ético de la acción, del favor, minimizándolo, pero al mismo tiempo vinculándolo con la desobediencia y su vinculación con la maldad.

Con esto no queremos decir que la cortesía sea nociva *per se*, lo que resulta nocivo es que los niños de Ciudad de México estén aprendiendo a cumplir peticiones (sin la posibilidad de polemizarlas) a partir de registros confusos de lo que *significa* exactamente *ser cortés*. Lo que quiero señalar es que los niños deben saber que es imposible ser cortés con los demás si no se es con uno mismo. Lo que hemos visto es que los mecanismos corteses se orientan siempre a los otros, se sustentan en formalidades y rigores que no ayudan a mejorar la calidad de vida, sino que establecen jerarquías sociales y relaciones de poder que, desde la cultura, se

presentan como ejemplares.

### 3. **La obediencia como un rasgo conductual positivo *per se***

En los discursos de los niños la obediencia apareció como una práctica muy valorada por los mismos niños. Los niños no expresaron ningún sentimiento de disgusto, o negativo, por tener que acatar las órdenes de los adultos, seguramente porque la sociedad les enseña que ellos, al obedecer a sus padres, están construyendo una imagen positiva ante el grupo. Pero hay que saber que la actitud hacia la obediencia a ciegas es perjudicial, ya que, en primer término, puede perpetuar el ciclo de la violencia ya que el niño aprende a atribuir *al otro* la responsabilidad de sus actos, actuando como un agente de autoridad externa (Milgram, 1974, p.20).

Resulta importante diferenciar la obediencia del cumplimiento. Los psicólogos definen la obediencia como el cambio de conducta por parte de un individuo en respuesta a un mandato directo de otro bajo el reconocimiento de su legitimidad para mandar; mientras que el cumplimiento se define como el cambio de conducta por parte de un individuo en respuesta a peticiones directas de otros. Dichas peticiones pueden hacerse de manera explícita o implícita. Y los efectos cognitivos que tiene la persona que acata (el niño) dependen de la forma en la que se les demandan las órdenes y/o peticiones.

Hay que tomar en cuenta que la didáctica basada en la obediencia plena (que se inculca en la catequesis y en los huahuetlatilli) también ocasiona que los niños desarrollen temperamentos sumisos más propensos al victimismo y, por tanto, a la violencia. La cultura mexicana enseña que *la desobediencia* siempre es un elemento de transgresión negativa de la conducta, sin reflexionar en los riesgos que esta educación conlleva; sin embargo, este aspecto de la cultura puede provocar que los niños se vayan “adaptando” a patrones comportamentales sumisos que los lleven a identificarse y asumir roles de víctimas.

El *concepto* de *víctima* se va construyendo desde expectativas y modelos relacionados, además de la cultura cristiana, con la obediencia y sentimientos de sacrificio y la culpa, creando así una especie de *estereotipo de víctima cultural*, sobre todo en la mujer, que se extiende mayormente en el hecho de “desligarse” de la responsabilidad de *sus* acciones de forma directa, tratándose (a sí mismo y a los demás) en función de esas percepciones asumidas

en la sociedad.

Debo aclarar que no se trata de propiciar una educación de desobediencia entre los niños. Los límites y la obediencia basada en el diálogo resultan positivas y permiten desarrollar en el niño la seguridad y la autoestima. De lo que hablo es que los niños no distinguen entre las clases de órdenes que se les solicitan.

#### **4. El concepto de *respeto* y su reflejo en las relaciones afectivas y sociales**

La relación que existe entre formas retóricas de cortesía y el concepto *respeto*. Se cree que el respeto siempre ayudará a mantener una buena comunicación con los demás; sin embargo, en un gran número de discursos percibimos que, bajo el valor social del respeto, también se esconden relaciones jerárquicas de poder en las que existen visibles signos de discriminación.

A los niños se les enseña a tratar con respeto a sus mayores (proveniente de los *Huehuetlatolli* de cultura nahuatl) pero esta misma educación reverencial de respeto hacia los mayores los coloca en una situación de inferioridad desde donde pueden ocurrir, con mayor facilidad, situaciones de abuso de poder. El *respeto, visto como mecanismo de interacción*, puede también propiciar jerarquías sociales a partir de formas convencionalizadas. Identificamos dos cuestiones derivadas del respeto que se relacionan con el ocultamiento de la violencia:

- 1) la relación entre el respeto y el rasgo (+Poder) y
- 2) la relación entre el respeto y (+Distancia).

En los discursos infantiles el respeto no se vinculó con valores éticos como la integridad, la libertad, la justicia, la honestidad o la equidad, sino más bien se presentó como una modalidad de formas en donde se establecen jerarquías, con relaciones afectivamente distantes y visiblemente estratificadas. En este punto los niños han expresado más valores de respeto que de confianza. Porque cuando hay confianza, los niños podrían hacer peticiones directas, sin expresiones mitigadoras como las que hemos señalado aquí, sin el temor de la amenaza.

Como conclusión general puedo decir que los niños de la investigación utilizaron distintos códigos de comunicación que disimulan la violencia desde los rasgos +mitigación

+aceptación +distancia afectiva. La selección de estas estrategias, como se dijo anteriormente, tiene como objetivo proteger la imagen de afiliación del otro.

Esta investigación ha revelado que es necesario profundizar en el estudio de la dimensión social de la polémica, la cortesía y la obediencia que se les imponen, desde la cultura y la educación, a las mujeres y a los hombres en cuanto a cómo se relacionan con los otros desde la violencia legítima cultural sin siquiera percibirlo.

Solo queda decir que resulta imprescindible que se realicen futuros estudios en estos temas; investigaciones que logren profundizar más en la semántica y la argumentación de los conceptos que aquí hemos expuesto y que nos permitan obtener más datos sobre la complejidad de la actuación de los sistemas discursivos de la violencia en los niños mexicanos.

## Referencias bibliográficas

### Bibliografía

Abduca, L., Perez, V., y Ainora, J. M. (2007). La violencia invisible: La "normalización" del castigo en los procesos de socialización. *IV Jornadas de Jóvenes Investigadores*. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

Albaladejo, T. (1990a). Semántica extensional e intensionalización literaria: el texto narrativo. *Separata de EPOS, Revista de Filología*.

Albaladejo, T. (1990). Estructuras retóricas y estructuras semióticas (Retórica y hecho literario). *Investigaciones Semióticas III (Retórica y Lenguajes)*. *Actas del III Simposio Internacional de la Asociación Española de Semiótica, Vol. I*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España.

Amossy, R. (2017). *Apología de la polémica*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.

Baron, R.A., y Byrne, D. (1982). *Exploring Social Psychology*. Boston, EE.UU.: Allyn and Bacon, Inc.

Beristáin, H. (1985). *Diccionario de retórica y poética*. México: Porrúa.

Bravo, D. (1999). ¿Imagen "positiva" vs. imagen "negativa"? pragmática sociocultural y componentes de fase. *Oralia: Análisis del discurso oral*, (2), 155-184. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/337545754\\_Pragmatica\\_socio-cultural\\_La\\_configuracion\\_de\\_la\\_imagen\\_social\\_como\\_premisa\\_socio-cultural\\_para\\_la\\_interpretacion\\_de\\_actividades\\_verbales\\_y\\_no\\_verbales\\_de\\_imagen](https://www.researchgate.net/publication/337545754_Pragmatica_socio-cultural_La_configuracion_de_la_imagen_social_como_premisa_socio-cultural_para_la_interpretacion_de_actividades_verbales_y_no_verbales_de_imagen)

- Curcó, C. (1998). ¿No me harías un favorcito?: Reflexiones en torno a la expresión de la cortesía verbal en el español de México y el español peninsular. En: H. Haverkate, G. Mulder y C. Fraile Maldonado (eds), *La pragmática lingüística del español: Recientes desarrollos, Diálogos Hispánicos* (pp. 129-173). Amsterdam-Atlanta, EE.UU.: Rodopi Bv Editions.
- Curcó, C. (2014). Un comentario en torno a la noción de imagen. En: Flores T., I. Bonfiglio (eds), *Imagen y (des)cortesía en el discurso: Perspectivas interdisciplinarias (imagen, actos de habla y atenuación)* (pp. 19-53). Nuevo León, México: UANL-EDICE.
- Dascal. (2008). *Dichotomies and Types of Debate, Controversy and Confrontation, Eemeren*. Amsterdam, Philadelphia Benjamins, EE.UU.
- Félix Brasdefer, C. (2006). Linguistic politeness in Mexico: Refusal strategies among male speakers of Mexican Spanish. *Journal of Pragmatics, USA*, 38(12).
- Félix Brasdefer, C. (2009). Estado de la cuestión sobre el discurso de la (des)cortesía y la imagen social en México. En L. Rodríguez Alfano (ed), *La (des)cortesía y la imagen social en Mexico. Estudios semiótico-discursivos desde varios enfoques analíticos*. Nuevo León, México: UNAM-EDICE.
- González López, G. (2019). *Secretos de familia: incesto y violencia sexual en México*. México: Siglo XXI.
- Jablonka, I. (2020). *Hombres justos, del patriarcado a las nuevas masculinidades*. Barcelona, España: Anagrama.
- León Portilla, M. (1961). *Los antiguos mexicanos a través de sus crónicas y cantares*. México: Fondo de Cultura Económica.

- León Portilla, M. (ed.). (1990). *Testimonios de la antigua palabra*. Madrid, España: Historia 16.
- Lohfink, N. (1990). *Violencia y pacifismo en el antiguo testamento*. España: Editorial Desclée De Brouwer.
- Milgram, S. (1974). *Obediencia a la autoridad. Un punto de vista experimental*. Bilbao, España: Biblioteca de psicología-Ed / Desclée de Brouwer.
- Oleron, P. (1985). *El niño y la adquisición del lenguaje*. Madrid, España: Ed. Morata.
- Petofi, J. S. (1979). La representación del texto y el léxico como red semántica. En J. Petofi, y A. García Berrio (Ed.), *Lingüística del texto y crítica literaria* (pp. 215-242). Madrid, España: Comunicación.
- Piaget, J. (2012). *La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño. Imagen y representación*. México: Biblioteca de Psicología, psiquiatría y psicoanálisis / Fondo de Cultura Económica.
- Quaglia, M. (1996). El poder y el deber en la cortesía verbal: Un estudio contrastivo del español y del italiano. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 23-24.
- Rodríguez Alfano, L. (2009). *La (des) cortesía y la imagen social en México. Estudios semiótico-discursivos desde varios enfoques analíticos*. Nuevo León, México:UANL-EDICE.
- Rodríguez Pequeño, J. (2008). *Géneros literarios mundos posibles*. Madrid, España: Eneida.
- Schopenhauer, A. (2002). *El arte de tener razón-Expuesto en 38estratagemas*. Madrid, España: Alianza.



Van Dijk, T. A. (1989). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.

Van Dijk, T. A. (2009). *Discurso y poder*. Barcelona, España: Gedisa.