

EL SÍNTOMA DE AGRESIVIDAD Y LA EXPERIENCIA DEL PASO EN CARACAS*

Samuel Hurtado S.¹

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, FACES, UCV

En todas las épocas de la civilización la gente se ha deleitado con relatos de atrocidades... Muchas de las imágenes y descripciones que nos fascinan a los adultos están impregnadas de la misma agresividad folclórica que caracteriza las fábulas proverbiales de los cuentos infantiles e incluyen la violencia más gráfica" (Rojas Marcos, 1998, 20).

Resumen:

La instalación del aparato cultural (Edipo cultural) en el colectivo venezolano se explica mediante su categoría de la autoridad. Si bien el Edipo es universal, se sostiene que el reto de Malinowski resulta válido debido a la diversidad cultural. ¿Cómo cruzar el universalismo psicoanalítico y el particularismo etnológico? Se propone un escenario de emotividad (agresividad) y tener el motivo instrumental para operar la cultura en dicha presunta compulsión. Se busca la alternativa explicativa de la agresividad desde la etnocultural que denominamos matrisocial y en la circunstancia de adolescentes escolarizados. El concepto de "Experiencia del Paso" se inscribe en la personalidad étnica de carácter autoritario para demostrarlo con los datos de la agresividad. La agresividad puede amplificarse en el universo cultural, así como la cultura puede desencadenar agresividad, soportarla, y hasta curarla en su autoproducción etnopsíquica. Las variables culturales son sexo y edad, y las variables societarias, institución y autoridad. La etnografía se diseña en los tres escenarios físicos del acceso a la escuela, aula y patio. El diseño del corpus se realiza en nueve (9) escuelas con los grados 7^{mo}, 8^{vo} y 9^{no}, del área metropolitana de Caracas y en la estructura social de clases media alta, media y baja, obtenidas con criterio urbanístico. Se espera observar una única estructura etnocultural, que muestre el complejo cultural delirante donde desafiar (agredir) al otro constituye una gran inseguridad del yo.

Palabras claves: Agresividad, autoridad, matrisocialidad, personalidad voluntariosa, etnografía, conducta incorrecta.

INTRODUCCIÓN

Ya hace tiempo, desde la defensa de nuestra tesis doctoral (Hurtado, 1988), que venimos acercándonos al foso del ser social desde donde se activa el principio de la cultura. En el presente caso dando alcance al mito y la detección del sentido de las relaciones sociales en Venezuela.

Hemos bordeado el mito operado como magia en la política (Hurtado, 1999a), felicidad en la economía (Hurtado, 2001), suerte en la riqueza (Hurtado,

* Este artículo está asociado a la Investigación titulada: "Agresividad y Experiencia del Paso en Púberes Escolarizados de Caracas", financiado por el FONACIT.

¹ samuelhurtado@cantv.net

1999b), violencia en la etnocultura contra la sociedad (Hurtado, 1995), inopia de una minoría ilustrada para orientar el proyecto de sociedad (Hurtado, 2000), mostrando duras contraindicaciones y/o contratiempos entre lo que es (etnocultura) el venezolano y lo que le desafía la historia de cara a lo que *debe ser* (como colectivo social) (Hurtado, 2007).

La invención de un instrumento de alto calibre analítico como es el modelo conceptual de "matrisocialidad"², nos está llevando casi como destino a reinterpretar los diversos temas que se contienen dentro del sistema de acción social venezolano, tales como la educación, la participación, el pensamiento, la emigración, el trabajo, la supeditación, la democracia, los conceptos de pueblo y populismo, del campesinado y el conuquero, de la ciudad y lo urbano, la etnomedicina, el turismo, y actualmente de un modo ponderado la ética.

A. UN TEMA MÁS PARA LA SERIE

La urgencia de una explicación en torno a la violencia y sus semillas de la agresividad (Rojas, 1998) motiva también otro tema añadido en el abanico de temas que deben ir cubriendo la cartografía de la organización social venezolana. Siempre hemos rehuido el espectro superficial en que se debate la sociología convencional cuando trata la política, la economía y la moral. Necesitamos ir al fondo de lo pre-político, lo pre-económico y lo pre-social, para dar con el fontanar u origen del sentido cultural de la política, la economía y lo social.

Nuestro reclamo no obtenía otro laboratorio disciplinario que el fabricado por la antropología. La demanda radical de ésta nos condujo a tocar a las puertas del psico-análisis, para que la operación pluridisciplinaria del complementarismo (Devereux, 1975) hiciera resonar el corazón de la cultura (el mito) en el océano de la psique (el inconsciente). Al proseguir el curso de investigación de la cultura, de su ethos y del "posible cultural" (Gruson, 2005, 84-85), en otros ejercicios como el de tutor de tesis de grado, se advenía como problema la descripción y razón de ser del montaje del Edipo cultural³ en Venezuela. Este problema general, casi abandonado por la antropología (Malinowski, 1974; Whiting, Kluckhohn y Anthony, 1968), se asocia profundamente con la experiencia del paso (o ritos de

² La matrisocialidad se refiere a la honda dependencia materno-filial que caracteriza tanto a la estructura familiar como a las relaciones sociales en el país venezolano, y cuya psicodinámica se observaron con precisión en el ethos cultura o eje de la etnocultura.

³ Freud estudió el Edipo psíquico que se instala en la edad de 1 a 5 años. El antropólogo debe desentrañar el segundo Edipo o proceso de etnicización que se instala en la edad de la pubertad, de 11 a 15 años.

paso), dentro del proceso de independencia psico-sociocultural en la etapa de maduración de los individuos humanos (*homo sapiens*).

Si ya hemos comprobado que el Edipo psíquico o genético en la matrisociedad se elabora de un modo muy crudo o primario, que parece como si no superara la etapa pre-edípica, o se encuentra "infantilizado" tomando la formulación que Roheim aplica a la sociedad matrilineal de las islas Normanby (Roheim, 1973) ¿cómo será su correspondiente Edipo étnico o cultural (matrisocial) en Venezuela? Lo dirá la forma cómo se construya la autoridad/obediencia en el país venezolano. Dicha construcción se va a diseñar en esta investigación mirando por la claraboya de la agresividad, tal como encontramos a ésta en su sistema o laberinto sentimental (Marina, 2004).

Nuestra dirección investigadora se sitúa en la relación de la psique y la cultura con miras a poner las bases etnopsicológicas de las acciones sociales. La agresividad consiste en una compulsión sentimentalizada; en el universo de los deseos y compulsiones emergen los diversos sentimientos o emociones mediante las cuales el hombre se articula interpretando afectivamente la realidad. La agresividad particulariza esta emocionalidad humana respecto del mundo. La agresividad puede constituirse en un territorio de expresión emocional donde una semántica colectiva logra hacer resonar como efecto amplificador, todo un proceso cultural. La relación cultural se vivencia sentimentalmente a tal punto que la realidad cultural queda obnubilada muchas veces para el pensamiento. Este juego de complejidad etnopsíquica puede relanzarse con un movimiento mayor, si se piensa que la cultura o desde la cultura se puede influir en la psique y desencadenar grados de agresividad adicionales, al mismo tiempo que sostenerlos dentro de la acción social.

Las circunstancias sociales de la institución escolar en la ciudad juegan sólo el papel de variables contextuales (sociológicas); son los principios de la cultura (etnológicos) los que se encuentran en la formulación del Edipo condensado en el concepto de la experiencia del paso a propósito de la compulsión de agresividad (psicoanálisis). Aunque ubicada como circunstancia, metodológicamente es la acción social la que muestra la realidad de los principios culturales y las compulsiones agresivas. Si se coloca la acción social por delante de las relaciones compulsivas y culturales se puede evitar mejor cualquier tentación de desvío ideológico culturalista o etologista a la hora de la explicación. Por su parte, la metáfora del Edipo indica ya la refiguración de personalidad que representa el motivo instrumental de la investigación.

¿Acaso se tiene que asumir que la personalidad sustantiva del venezolano es agresiva por su misma naturaleza compulsiva? Es una pregunta para las ciencias del "psi" en connivencia de la etología. Nuestra pregunta se ciñe en otra

dirección, la del colectivo: ¿el pueblo venezolano es agresivo por naturaleza etnocultural? En esta segunda cuestión, se cruza la naturaleza emotiva (compulsión agresiva) y la naturaleza semántica (etnocultural). Si se quiere resolver el desnivel que supone conectar lo compulsivo y lo cultural para explicar la “agresividad colectiva”, tenemos que trabajar con finura pluridisciplinaria. Contando con este desafío se selecciona la metodología del complementarismo etnopsicoanalítico (Cf. Devereux, 1973).

Para explicar el fenómeno de la “agresividad colectiva” se piensa en la estrategia del concepto general de “personalidad cultural”, construido a partir del concepto junguiano de “inconsciente colectivo” en la sub-disciplina de Etnopsiquiatría (Devereux, 1973). Dicho constructo trata de condensar y resolver la contradicción existente entre lo individual emotivo (la agresividad) y lo social colectivo (la cultura). Decir que la cultura es agresiva (o no agresiva, o deja de ser agresiva), se termina cayendo en problemas similares a callejones sin salida; la cultura no es una personalidad o emoción. Lo que no quiere decir que no sea campo expresivo de las emociones o personalidades, y que a su vez su propia dinámica proponga la emergencia particular de sistemas de compulsiones y sentimientos. Si nuestra proposición teórica va en este último sentido, nuestra postura metodológica se orienta a considerar la cultura como si fuera una personalidad; así es posible observar cómo lo semántico-cultural se despliega en forma de emoción agresiva. Ello proporciona una nueva pista explicativa de la agresividad dentro del imaginario conceptual (científico).

Sobre estas pautas pluridisciplinarias de la “personalidad cultural” (concepto general) y adentrándonos en la investigación particular, se crea el concepto específico de “personalidad voluntariosa”. Este concepto representa el principio paradigmático de esta investigación. La búsqueda de esta formación conceptual proviene de dos referencias: 1) la que procede del estudio clásico de la “personalidad autoritaria” de Adorno y sus colegas de la Escuela de Frankfurt, en su volumen colectivo *Studien über Autorität und Familie*, ed. Al cuidado de M. Horkheimer, 1936 (Cf. Horkheimer, 1974, 76), y traducida al inglés como *The Authoritarian Personality* (Véase, Sennett, 1982, 31-33); 2) la que se origina en la necesidad de inspirarse en el ethos de la cultura matrisocial venezolana: se trata de producir etnopsicoanalíticamente un instrumento de trabajo tan afinado como posible con objeto de hurgar, con rendimientos de conocimiento crecientes, en la realidad cultural necesitada de explicación: la agresividad que acontece en un colectivo de cultura matrisocial.

Aunque parece que la “personalidad autoritaria” encajaba satisfactoriamente con el estudio de la autoridad que proponemos, sin embargo, Adorno lo refirió a una sociedad patriarcal, la alemana, en su devenir histórico; no sólo no íbamos a repetir simplemente la formulación aún “revisitándola”, es que no coincidía con la

sociedad matriarcal venezolana, además de que nuestra búsqueda ya no se refería al estudio socio-histórico de un caudillo popular, alemán (Marcuse, 1972), sino al estudio etnopsicoanalítico de una compulsión de agresividad como material para observar la instalación de un ethos cultural, el venezolano. La etapa constructivista del hallazgo del término apropiado con carácter específico (lo voluntarioso) fue afanosa, pero al permitir la formulación conceptual de la “personalidad voluntariosa”, ayudó a despegarnos de la formulación de Adorno y sus colegas que se ofrecía como absolutamente la ajustada, y, por lo tanto, aparecía como mecánicamente impuesta/aceptada.

B. LA PERSONALIDAD VOLUNTARIOSY Y EL EXCEDENTE DE INCORRECCIÓN

El problema a resolver consiste en explicar la expresión cultural de la emoción agresiva en una cultura particular como la venezolana. Si se formula el fenómeno como una “agresividad cultural”, lo que hacemos como antropólogos psicoanalíticos es colocar una personalidad a la cultura, es decir, tratar a ésta figurativamente como si fuera una personalidad.

Si ocurre este procedimiento para identificar el fenómeno de agresividad (colectiva), empero, para elaborar la estrategia de explicación a partir de la concreción cultural venezolana, se debe especificar el término de personalidad tal que su reconstrucción conceptual sea atinente al fenómeno de agresividad (general) y al fenómeno cultural (específico, de Venezuela). Nosotros (Hurtado, 1998) hemos probado que la etnocultura venezolana se caracteriza por ser matrisocial, es decir, que se encuentra constituida a partir de la relación paradigmática de madre/niño, relación particular de mimo y consentimiento que se corresponde con su doble código de rencor y abandono, esto es, el pecho bueno y el pecho malo, según Melanie Klein (1962).

Si se pretende afinar conceptualmente el término de personalidad, se inicia con un paso constructivista, la selección de términos. Entonces se sustituye el término general de “étnica” por el particular de “matrisocial”. Como el término “matrisocial” puede definir, y de hecho define, a toda una estructura social, a un país, por lo tanto, aún representa una herramienta de trabajo demasiado tosca. Es necesario sustituirle por uno que contenga un matiz más fino, es decir, que connote algo de psico-social para indicar una extrayección/proyección anímica, pero que se juegue su realización en el orden cultural del consentimiento/abandono. He aquí el término de “voluntariosa”. Así la estrategia de explicación de la agresividad venezolana se formula con el concepto de “personalidad voluntariosa”, conteniendo dentro elípticamente a lo étnico y lo matrisocial. Si se observa bien, aparece como el reverso matrisocial de la “personalidad autoritaria” (patrisocial) de los autores de la Escuela de Frankfurt.

Nuestra metodología epistemológica encuentra en el concepto de "personalidad voluntariosa" un refinamiento de la "personalidad étnica" que elabora sociológicamente Devereux (1973) a partir del concepto místico del inconsciente colectivo de Jung. En esta investigación se concretiza aún más al elaborarlo en el marco de los ritos (o experiencias) del paso. Tres aspectos se desarrollan en este marco teórico: 1) la acumulación originaria del capital de la economía política es aplicada al excedente cultural, tal como aparece en los excesos de contenido de significación en todo lo "super" como el entusiasmo (festivo, por ejemplo), el abuso, la violencia, la imposición al integrismo o fundamentalismo, (que a su vez pueden ser utilizadas como constantes etnológicas), para generar la crisis, la transgresión, la fechoría, como comienzos primordiales del relato mítico; 2) la ontología del rito de paso como escenario de la conformación del orden social, en el que se estatuye el modelo edípico cultural con su contenido fundamental de "autoridad/obediencia". Representa el mecanismo de reproducción del excedente y su riesgo de distribución desigual, a la cual coloca Girard (1972) en el centro de proceso de apropiación o a la cual se recuesta Devereux (1973) con el traumatismo producido por el orden social, en cuanto contiene las normas represivas del sistema social. Surgen así los desequilibrios en las relaciones de autoridad, y por lo tanto las rebeldías, que muestran conductas incorrectas o desviantes; 3) la noción de "voluntarioso" indica este comportamiento incorrecto tanto en la "autoridad" como en los obedientes (súbditos). En el orden político de la autoridad esa incorrección suele tildarse de conducta arbitraria, que implica un uso del exceso o de acumulación originaria de bienes culturales a favor de uno después de ser a costa de otro. Este desbalance, traumático por demás, inicia el planteamiento de las hostilidades en el colectivo humano.

La prosecución metodológica y epistémica consiste en manejar el modelo conceptual de "personalidad voluntariosa" en los campos particulares que presiden sociológicamente los conceptos menores de las variables dependientes. Nos encontramos en pleno método de exposición, que es el que diseña la prueba teóricamente. Dichos conceptos menores se establecen primero en la dimensión natural según el criterio sexual: varón/hembra, y el criterio de edad: púberes/adultos; segundo, en la dimensión societaria según el criterio de lo instituido: escuela/calle, y el criterio de orden jerárquico: maestro/alumnos.

La variable contextual se refiere a una condición o circunstancia sociohistórica como es la "concentración comunitaria", donde se explicita la noción de "reducción escolar" que opera contra la "educación escolar" y a favor de la acción agresiva, y el "miedo al mando" tanto por parte de los maestros(as) que en vez de educar con autoridad, corrigen o castigan con autoritarismo con miras a generar agresividad y su placer sadomasoquista. Del miedo surge el exceso por imponer un orden, que tanto el maestro como el alumno perciben como abuso en la relación social, pero que aceptan como ideología hedonista del poder: po-

der que no abusa no es poder. A la imposición corresponde el sometimiento, que conviene revestirlo de miedo para tener la coraza o habilidad socialmente negativista de soportarlo. El colectivo escolar expresa a una "sociedad agresiva": un exceso de control social produce un desamor o abandono, que es un terreno fértil para la génesis de agresividades (Sennett, 1982).

La variable sexo tiene que ver con la agresividad venezolana, no por cometido biosocial, ni masoquista, sino por referencia de la acción cultural: la cultura lo pone a trabajar según la capacidad del equipo biológico y/o compulsivo. El machismo, antes de ser una cuestión bio-sexual, es un asunto de la cultura, y como tal, no referido sólo al sexo masculino y su simbólica social, sino a todo el colectivo social con todas sus figuras simbólicas. De esta forma decimos Venezuela es una "sociedad machista": la metonimia masculina funciona en realidad como una metáfora de todo el colectivo social.

C. LOS SUJETOS EN EL CUIDADO DE LAS OBJETIVIDADES

La metodología técnica para acceder al cuidado de la objetividad se localiza en la selección de "métodos cualitativos": la etnografía y la entrevista profunda. La selección es coherente con la inspiración conceptual del constructo con que hemos trabajado "la personalidad voluntariosa". La teoría etnográfica implica un trabajo de campo en el sitio con todos los riesgos del quiebre y choques de personalidades involucradas en las que está incorporado el etnógrafo para ver, sentir, maniobrar la acción, defenderse de los retos de los mismos alumnos, activar tácticas para no caer en manos de la ansiedad de las maestras y profesores. Antes de obtener el visto bueno de la dirección del plantel para poder entrar a hacer la observación, y más en estos tiempos del vagar político, los etnógrafos tuvieron que buscar el plantel particular. Los diseñados desde la oficina no se prestaban por varios motivos, sobre todo los supuestos de clase alta. Tuvieron que implementar contactos personales a redes de comunicación primaria. Resultaron muy exitosos los casos de etnógrafos que volvieron a la Unidad Educativa de la que había egresado como bachilleres hacía cinco y seis años: se encontraron con sus profesores pero con un ambiente sensiblemente muy distinto. Lograron activar al máximo los dos principios de la etnografía: la inserción social y el choque cultural.

Pese a las abundantes idas y venidas para averiguar sobre la selección del plantel a observar y sobre las esperas para saber por dónde permitían observar, sobre todo con relación al aula, un balance sobre lo obtenido de la experiencia etnográfica en términos numéricos es el siguiente:

- El número de Unidades Educativas alcanzadas a cubrir: **15**.

- Su distribución según el rol de los etnógrafos:
 - + los asistentes cubren **10**.
 - + los estudiantes cubren **05**.

Siendo una (1) de ellas objeto de observación de dos (2) estudiantes, no coinciden exactamente el número de los etnógrafos (16) con el número de Unidades Educativas observadas: quince (15). La Unidad Educativa "Leopoldo Aguerreverre" fue la que fue objeto de la observación por dos estudiantes. Sin embargo, dichos estudiantes realizaron por separado su observación en tiempos, sitios de la amplia Unidad Educativa, entrevistas a distintos profesores y redactaron independientemente su texto etnográfico. Esto indica que la unidad del análisis científico no es tanto la Unidad Educativa sino la unidad etnográfica.

Las etnografías redactadas coinciden con el número de etnógrafos: son dieciséis (16). Como especie de supervisión, o como para no dejarlo todo para última hora, se exigió a cada etnógrafo dos informes parciales: uno a la mitad del evento y otro al final. Ambos conformarían el texto de la etnografía. Así cada etnógrafo y con respecto a una (1) Unidad Educativa da como resultado una etnografía. Es de este modo que cada ejercicio unitario de los etnógrafos coincide con el número de etnografías, es decir, con el número de dieciséis (16). A su vez, cada etnografía consta de varios reportes escritos de un modo separado o medio imbricado, según el afán del escritor. Lo que quiere decir que cada etnografía se soporta en una serie de sesiones de observación correspondientes a una fecha seleccionada u oportuna para adecuarse a la observación. El resultado de etnografías, sesiones etnográficas y promedios de sesiones por entrevista y de páginas redactadas es el siguiente:

- Las etnografías redactadas son **16**.
- Las sesiones totales realizadas: **171**.
- Promedio de sesiones por entrevista: **10,6**.
- Promedio de páginas redactadas a espacio sencillo: **31**.

Decimos realizadas, por que quedan en el vacío las veces que algunos etnógrafos fueron a realizarlas y no pudieron por diversas razones: descoordinación en los inicios, mal tiempo atmosférico, interrupción de las actividades escolares por algún motivo extra-académico como problemas de carnaval, de comportamiento conflicto estudiantil, etc. El tiempo que cuesta a un etnógrafo desarrollar su trabajo de campo podemos verlo en dos cómputos que llevó a cabo el etnógrafo Gabriel Olivares según su atención a sus actividades puntuales. Véanse las dos páginas adicionales intercaladas: uno corresponde a la actividad en la 1ª etapa en la Unidad Educativa Nacional "25 de Julio" en la

Parroquia San Juan, y otro corresponde a su actividad en la 2ª etapa en el Colegio San Agustín de El Marqués. En el primer informe parcial se contabilizaron de una forma semejante las actividades de cinco etnógrafos: Gabriel Oliveros, Lawrence Olivier, Guadalupe Aguilar, Angelith Castillo y Ángemi Jiménez.

La dificultad de precisar al resto con toda su actividad responde a que estos etnógrafos no cumplieron con la atención de consignar las cifras del tiempo, tal como en el período de preparación se indicó. Todo es posible debido a que la relación interactiva, su prosecución y compromiso “distrae” respecto a su medida, especialmente para etnógrafos noveles como son todos ellos originados en la Escuela de Antropología. Pueden verse en el “Seguimiento Personal del trabajo de campo” de Gabriel Oliveros, correspondiente a la 1ª etapa, cómo él consigna el Total de días de reunión (proyecto): 29, y las horas: 58, el tiempo que el proyecto gastó en la preparación teórica de los etnógrafos, después está el tiempo de la enseñanza práctica en la medida que venían las dificultades de cada uno; en algunas ocasiones, los menos prestos a la observación y sobre todo cómo exponerla en la redacción aprendieron acudiendo (por indicación nuestra) a la experiencia de sus propios compañeros más hábiles en este menester (Véase anexos).

Como el diseño de las Unidades Educativas es el soporte de objetividad del escenario etnográfico, se cumple con el objetivo de hacerlo en Caracas como inferencia sociológica para Venezuela. Brevemente: Caracas es la capital de la república y bajo el supuesto de que la define la modernización, se establece, sin embargo, que el modelo etnocultural de conducta se sobrepone a las pautas de la sociabilidad modernizadora. De un modo similar, se propone la afirmación de que el criterio de clase no es significativo en la evaluación del acontecer de la agresividad en Venezuela. Si en la “capital moderna” esto es así, no es necesario ir a comprobar en el resto de república cuán profundamente afecta la etnocultura a la génesis de la agresividad en el país frente a la pretendida modernización educativa. Sin embargo, el criterio de clase necesita de más cuidado, y por eso se explicita en el diseño de los casos de observación.

Cuando se habla de Caracas se hace referencia al asentamiento del valle, no al centro histórico, pero tampoco a la llamada gran Caracas. También cuando se habla de la unanimidad cultural que afecta al fenómeno general de la agresividad en Venezuela, se hace referencia a todo el entramado de los estratos de clase que de un modo descriptivo son relativos a la clase Media Alta, la clase Media y la clase Baja. Por lo tanto, el diseño establece que de las Unidades Educativas se distribuyan por estos estratos de clase; el criterio de tal diseño se inscribe en el debate del equipo de investigación según el cual la evaluación se hace según la ideología social sobre la ciudad de Caracas: se trata de un criterio urbanístico. El vivir en tal urbanización establece que perteneces a un determi-

nado estrato de clase. Según esto, las Unidades Educativas presentadas en el diseño original de la propuesta de investigación, no coinciden con la Unidades Educativas logradas en el diseño actual de la investigación, ni en el nombre, ni en el número.

No se previó inicialmente la incorporación de estudiantes avanzados de pregrado, bajo la figura de Créditos Complementarios. El criterio de admitirlos fue el de obtener más posibilidad de actividades etnográficas, que, como objetivo, repercutieran en el ambiente académico escolar. A su vez, el recambio del equipo de asistentes en la 2ª etapa permitió subsanar fallas por la deserción de un asistente que, una vez graduado, encontró trabajo fijo en el interior del país. Antes de abandonar, entregó la realización de una etnografía, la de la UE Simón Bolívar de Petare, pero se le cayeron previamente los casos de observación de los colegios San Ignacio y Santa Teresa de San Bernardino. El nuevo equipo de asistentes restañaría esta falla, y aumentaría en una nueva Unidad Educativa el universo de casos. Como son estudios de casos, y no de correlaciones estadísticas, la validez de la objetividad viene dada por la representatividad de los significados mediante el control de las variables que permite la teoría. La *serie* de los casos logra reconfirmar, oponer, o modificar los datos de cada caso, pero también logra obtener una *variación* de los casos para, mediante el juego de los significados, atinar con los matices que ofrece el universo total de los datos.

El número de casos de Unidades Educativas fue de 09, el logrado es de 15. De los diseñados originalmente se mantuvieron 02: el de UE Simón Bolívar de Petare, de clase baja, y el colegio San Agustín de El Paraíso, de clase media y sector privado. Se intentó el acceso al Gustavo Herrera y al Diego de Losada (clase media), y a La Salle y Santo Tomás de Villanueva (clase media alta), pero fue infructuoso, debido a la falta de relaciones de conexión primaria (amigos, conocidos, familiares) con la dirección de las instituciones educativas. En nuestros trabajos de campo en Paria y Los Andes, como en Andalucía, Vasconia y Canarias, este recurso de conexión es fundamental, y ahora se sigue reconfirmando. Dicha búsqueda conectiva es tarea del propio etnógrafo, no pertenece a la dirección del responsable de la investigación. Sin la conexión previa, el etnógrafo se arriesga a tener o no tener éxito al llamar a la puerta del plantel y averiguar si existen en la Unidad Educativa los grados 7^{mo} al 9^{no}, que representan el objeto primero de estudio. El stock de etnógrafos permitió que algunos consiguieran hacer la observación en el plantel del que habían egresado 5 años antes. La conexión fue de alta calidad, al mismo tiempo que la extrañeza sociocultural (tema objeto de la etnología) lograba un alto resultado para la observación: podían ver a una razonable distancia en el tiempo los cambios en las conductas de los actuales alumnos. Este es el caso de las etnografías en la UE "Rafael Seijas" de la UD4 de Caricuao, del "Rafael Urdaneta" de San José, del

“San Agustín” de El Paraíso, de “La Sagrada Familia” de ProPatria, del “Pablo Acosta Ortiz” de La Quebradita.

El cuadro No. 1 muestra el corpus de los casos diseñado con criterios geo-sociales.

Cuadro No. 1. Distribución de las unidades educativas según clase y sector social, zona y subzona urbanas y punto cardinal de Caracas

| Clase | Nombre | Sector | Zona Urbana | Subzona | Punto Cardinal |
|-------------|--------------------|---------|----------------|------------------|----------------|
| BAJA | Simón Bolívar | Público | Petare | San Blas | Este |
| | Juan B. Castro | Público | El Llanito | Av. Principal | Este |
| | 25 de Julio | Público | San Juan | Guarataro | Centro |
| | Rafael Urdaneta | Público | Cotiza | San José | Norte |
| | Fern. Peñalver | Público | Chacao | Campo alegre | Nor-Este |
| MEDIA | La Sagrada Familia | Privado | Catía | Pro-Patria | Oeste |
| | P. Acosta Ortiz | Público | La Quebradita | Parte Alta | Oeste |
| | Rafael Seijas | Público | Caricuao | UD4 | Oeste |
| | L. Aguerreverre | Público | Valle Abajo | San Pedro | Sur-Oeste |
| | Ser y La Fe | Privado | Los P. Grandes | Calle 11 | Nor-Este |
| | San Antonio | Privado | El Paraíso | Callejón Machado | Centro |
| | Mª Inmaculada | Privado | Los Ruíces | Av. R. Gallegos | Este |
| | San Agustín | Privado | El Paraíso | El Triángulo | Centro |
| | ALTA | El Alba | Privado | Los P. Grandes | 2da. Av. |
| San Agustín | | Privado | El Marqués | El Convento | Este |

Fuente: Etnografía de la presente investigación.

El sector público tiende a ubicarse en la clase baja y el sector privado en la media alta. La clase media mantiene un equilibrio emparejado a 03. Pero el balance es simétrico: 8 públicos y 7 privados. Los puntos cardinales dan la idea de una distribución de las Unidades Educativas en el valle de Caracas. La zona urbana casi carente de Unidades Educativas es el Sur, pero el resto se encuentra bien cubierto. El Este: 04; el Norte: 04; el Centro: 03; el Oeste: 04. Pero se logra obtener una (1) en zonas representativas a nivel popular como Caricuao, Catía, Petare y El Llanito.

Aunque puede percibirse una línea de clase sociourbana, y a ello se atendió en el diseño, sin embargo con respecto al criterio del impacto de la Unidad Educativa en la comunidad urbana aledaña no tiene conexión educativa, pues los usuarios no coinciden del todo con dicha comunidad. El caso bien explícito y contradictorio como tal es el del Fernando Peñalver en Campo Alegre. En la presentación que los etnógrafos hacen de las Unidades Educativas se recoge que cada una de éstas tiene un área de impacto ampliamente flexible, pues incorpora a la población perteneciente a múltiples subzonas de la ciudad, aún muy distantes (gasto en transporte). Esto implica que el criterio de clase para las Uni-

dades Educativas del sector público, sobre todo, es débil: se busca el plantel más cercano, pero al fin mucha población termina “eligiendo” al que tuvo la suerte del cupo.

La objetivación etnográfica sienta el dato que va a orientar a la teoría de la entrevista profunda como instrumento de detención para calibrar la información contenida en algunos docentes del plantel y con ello corroborar, como elemento técnico de control, lo observado en la cotidianidad escolar. La construcción particular de la entrevista, elaborada para esta investigación, recibe su inspiración de los objetivos y sus datos producidos buscan insertarse en los campos probatorios de las cuatro variables temáticas y en su marco contextual de la “concentración comunitaria” de lo urbano.

Como el método de investigación es inquisitivo por definición, en problemáticas que la población (informante) no tematiza, es necesario llevar a cabo una pregunta de tipo centrífuga para limpiar las problemáticas de ideologías. ¿Por qué? Porque el ser cultural no se piensa como tal, sino de otra manera que termina produciendo un ser cultural ideológicamente pensado. O ya están tan hartas las (os) profesoras (res) de la agresividad juvenil que reciben al etnógrafo como un respiro, un salvador o un sustituto provisional. O en otros casos, la vergüenza les obnubila el problema y responden con una moral desidiosamente esquiva del aquí todos son buenos muchachos.

D. LOS ESCENARIOS PANÓPTICOS Y EL JUEGO DE LOS ACTORES

El diseño de los espacios como tres escenarios donde se observará la conducta de los escolares contiene la lógica de permisividad de los distintos modos de comportamiento esperado en la calle, en el patio y en el aula. El espacio es como un molde vacío (cf. Sartre, *El ser y la nada*). Su “vaciado” (que en realidad es un “llenado”) lo hacen las prácticas sociales con su propio estilo cultural. El etnógrafo tuvo que ubicarse en cada uno de los tres tipos de espacio social y seguir su decurso para ver diferencialmente el comportamiento total de los escolares. Las observaciones dicen que dentro de la Unidad Educativa la agresividad se conduce con la amenaza del habla, la riña física se espera y se produce fuera, en la calle. La Unidad Educativa no termina ni empieza socialmente en la portería arquitectónica. Así como en el acto de izar la bandera y cantar el himno nacional en el patio, los muchachos se molestan subrepticamente de fila a fila, así juega la calle, como una conducta subterránea o síntoma social, con respecto a los espacios interiores de la Unidad Educativa.

En la entrevista, los dobles indicadores que contiene cada espacio se inspiran en motivos sociales de la conducta esperada en cada espacio-molde, bus-

cando las relaciones de pares (calle), jerarquía (aula), de juego o competencia (patio). El agredir jugando nos conduce a la "agresividad de comensalidad", que recoge Lisón en su etnografía de Galicia (Lisón, 1974).

Sin caer en la tentación positivista de que la técnica o método es lo que produce el dato, sino la teoría de la técnica y ello en conexión con la teoría expresada en el constructo (la personalidad voluntariosa), es necesario proceder a aplicar la encuesta por bloques de preguntas (organización de tres preguntas cada bloque), que se inician con un ítem motivador enganchado en la vivencia o rasgo cultural y llegar a la tercera pregunta con el concepto que se quiere comprobar y con ello cosechar el dato, dejando atrás el fenómeno. El objetivo es desideologizar la vivencia del fenómeno para que emerja el dato en su ontología, es decir, como debe ser define la construcción del dato y con ello su ser. La función de la pregunta intermedia recoge modelos del pensamiento colectivo que permiten catapultar o llevar a cabo la centrífuga de la re-pregunta que hace que la presentación del problema del ítem motivador se argumente, para poder llegar así, levantado el telón del argumento, al clímax del problema y obtener la verdad de éste como un dato de realidad.

Otro problema consiste en la elección de los términos y su redacción con el fin de obtener una comunicación entendible. Se implementaron varias sesiones con todos los etnógrafos para hacer el ejercicio de corrección hasta llegar a un consenso. Se concluyó que la redacción y sus términos no era una cosa definitiva a la hora de pasar la entrevista, sino sólo una pauta sobre los contenidos. La idea era que se internalizara para manejarla con espontaneidad creativa y situacional, de suerte que no se forzara su aplicación que destruyera el dato.

En conclusión, el juego de preguntas elaborado se encuentra más allá de la dicotomía de lo cerrado (cuestionario, entrevista fija) y de lo abierto (asociación libre de ideas o divagancia). Si el motivo inicial de cada bloque de preguntas aparece, al puntualizar un asunto, como cerrado, su función no es ésta sino la de estimular un problema, sugerir una imaginación problemática para que el interrogado se despache con todo lo que se le ocurra. De igual modo, los modelos de la re-pregunta, de lo que llamamos la centrífuga, aunque moldean un orden con su objetivo, son para un momento de desarrollo del tema. Más bien, la tercera y última pregunta tiene función de conclusión, aunque no lo sepa ni lo quisiera el informante, esto es, de decirlo rápido y conciso, como dice Descartes que debe ser la conclusión. En esta concreción es que cosecha el dato después de cultivarlo largo y despacio en la perorata posible previa.

En nuestra experiencia con este tipo de entrevista no sólo el alumno o el etnógrafo, aprenden a ver las relaciones sociales de un modo decantado; también al informante o la población involucrada le ocurre lo mismo, como si se le invita a

quitarse unos lentes para que se ponga otros con el fin de que compruebe si sabe y cómo sabe ver por comparación. Aunque éste puede fijar o no su aprendizaje, el practicante de la etnografía logra saberlo e interpretarlo.

El corpus de entrevistas está compuesto de personas adultas, personal docente y administrativo normalmente, excepto una (1), un portero. La pauta consistió en lograr tres (3) entrevistas por una (1) unidad etnográfica. No se logró cumplir del todo con la pauta, por algunas razones de dificultad y/o falta de compromiso del sector docente y administrativo. Si a la dificultad de entrar a observar la Unidad Educativa, se sumaba la de entrar a observar en el aula, la dificultad de comprometer a algún personal adulto se sobredimensionaba; en el camino del logro de este objetivo había también negativas a prestarse a ello. La negativa iba de decir no, hasta decir sí pero no llegar a la cita; si acudía venía después la dificultad de tener un lugar apropiado. En esta situación, sin embargo, se logró un resultado de treinta y dos (32) entrevistas, con un volumen de treinta y tres (33) entrevistados: el etnógrafo del liceo "Rafael Urdaneta" lleva a cabo una (1) entrevista teniendo como entrevistadas a dos profesionales, las del departamento de orientación. El cuadro No. 2 ofrece el volumen de entrevistados según criterio sexual y función social.

Cuadro No. 2. Distribución de funcionarios entrevistados según rol social y sexo

| Rol | Sexo | | Total |
|----------------------|-----------|-----------|-----------|
| | Femenino | Masculino | |
| Coordinador/Director | 2 | 6 | 8 |
| Orientador | 1 | 3 | 4 |
| Profesor | 9 | 11 | 20 |
| Portero | 1 | - | 1 |
| Total | 13 | 20 | 33 |

Fuente: Etnografía de la presente investigación.

Una posición de contraste estadístico que permitiera ubicar el total de entrevistados en el total de profesores coordinadores, orientadores y docentes, no parece que permita avanzar mucho en la construcción del dato por representatividad significativa, aparte de los sesgos que seguro ocurrirían a la hora de ubicar el caso del entrevistado en su propio ámbito profesional. 1) Porque las Unidades Educativas no son uniformes tanto en volumen de población, como de personal administrativo, de grados impartidos, de secciones de los grados y de los salones dispuestos como aulas. 2) Porque no todas las Unidades Educativas están organizadas con base en los tres grados seleccionados donde suele ocurrir el proceso de la pubertad: 7^{mo}, 8^{vo}, 9^{no}; unos contienen también educación básica; otros sólo contienen los grados de primaria donde se incluyen los tres grados de nuestro interés; otros contienen estos tres grados, que en otro tipo de organiza-

ción corresponden a los tres primeros años de bachillerato, junto con el resto de los años de bachillerato o educación secundaria.

Más allá de la plataforma estadística para ubicar a los entrevistados, el etnógrafo, al culminar la entrevista, ya tiene la sensación de haber cumplido con una totalidad de experiencia significativa, que es la que representa la teoría del caso, es decir, la objetividad viene dada por dentro de la realización subjetiva y no por fuera, dada por una totalidad exterior de volúmenes estadísticos. No obstante, esta información estadística está destinada a cumplir una función de indicador auxiliar para presentar los casos de las Unidades Educativas.

El volumen de tiempo empleado en la realización de las entrevistas no se puede contabilizar. Solo algunos etnógrafos se acordaron de apuntar este dato técnico. Otros se olvidaron, pendientes de que el entrevistado acudiera a la cita o preocupados por el lugar, donde iba a ser o colocaron la hora y día pero no la hora de terminación. Otro criterio puede dar una evaluación del trabajo hecho: el del volumen de hojas impresas a espacio sencillo como resultado de la entrevista después de grabada, transcrita y digitalizada. El cuadro No. 3 muestra el volumen de los etnógrafos, de entrevistas y hojas impresas en las etapas de la investigación.

Cuadro No. 3. Distribución de los etnógrafos, entrevistas y hojas impresas según las dos etapas de la investigación

| <i>Etapas</i> | <i>Etnógrafos</i> | <i>Entrevistas</i> | <i>Hojas impresas</i> |
|---------------|-------------------|--------------------|-----------------------|
| 1ª etapa | | | |
| Asistentes | 3 | 13 | 106 |
| Estudiantes | 6 | 10 | 148 |
| Total | 9 | 23 | 254 |
| % C/E | | | 11,04 |
| 2ª etapa | 3 | 9 | 119 |
| % C/E | | | 13,22 |
| Totales | 12 | 32 | 373 |
| % C/E | | | 11,656 |

Fuente: Etnografía de la presente investigación.

Cada volumen de hojas impresas no varía mucho en los porcentajes de las etapas. Sin embargo, cada entrevista tiene su historia y sus actores, por lo que cada una se amplía o se encoge de acuerdo al estado de ánimo del entrevistador y el entrevistado, y de otro modo, de acuerdo a la información que cada uno de ellos pretendió plasmar en la entrevista sea como estimulación y guía por parte del entrevistador, sea como contenido intelectual y emocional por parte del

entrevistado. Así varía el número de hojas de cada una de ellas. En la 1ª etapa la variación va de 05 hojas a 21, y en la 2ª etapa va de 08 hojas a 23.

En conclusión, la metodología utilizada está referida a los métodos de exposición y de investigación. El de exposición se desarrolla en la construcción de los modelos teóricos: el del constructo "la personalidad voluntariosa" y los modelos conceptuales menores, que son los instrumentos inmediatos de los análisis que tendrán lugar en las variables temáticas: el rito de paso, el Edipo cultural, la autoridad/obediencia, la concentración comunitaria, la reducción escolar. El método de investigación tiene que ver con las técnicas que nos advierten de su aplicación, pues en una inquisición hay que cuidar la objetividad, de acuerdo al principio de realidad que preside la tarea de la ciencia. Estas técnicas son las etnográficas: el trabajo de campo y la entrevista detenida que ayude a pensar al informante junto al entrevistador.

E. VARIACIONES SINTOMÁTICAS DE LA AGRESIVIDAD EN LA CULTURA MACHISTA VENEZOLANA. EL CASO DE LOS PÚBERES ESCOLARIZADOS EN CARACAS

No es lo mismo lo vivaz de lo etnografía de campo que lo dicho como pensado de la entrevista. El fenómeno aunque siempre intervenido, emerge en su autenticidad al desgaire de la vida cotidiana, y así se recoge aunque después se reelabore en los conceptos científicos para ser explicado. La pericia del etnógrafo es clave, porque, aún en su posible panóptico, siempre está interviniendo tanto según los principios de la subjetividad teórica de cómo se ve el fenómeno, como según las circunstancias de realización del fenómeno en observación.

Cuando el propósito es observar cómo se instala el Edipo cultural (por lo tanto en un proceso de iniciación o del paso), entonces se asiste a la observación específica de entender cómo se van montando los armajes fundamentales del ethos cultural, en este caso del colectivo venezolano, y cómo el etnógrafo los realiza en sus palabras escritas para que finalmente existan. Se seleccionan para esta síntesis demostrativa las etnografías relativas a las Unidades Educativas de "Rafael Seijas" redactada por Guadalupe Aguilar, del "25 de Julio" y colegio "San Agustín" (El Marqués) por Gabriel Oliveros, y el colegio "San Antonio" por Eduardo Salas.

1. Una *fenomenología del ethos cultural* en clave del rasgo de agresividad, se obtiene atendiendo a hechos físicos inmediatos como los gestos amenazantes, los golpes y empujones, las bromas sexuales, los chistes hirientes, lanzamientos de taquitos, molestias a otro dañándolo física o moralmente, hostigamiento al compañero, reto al profesor, imposiciones, gritos, permisividad en la disciplina, regaños del profesor, la despreocupación de la institución y el

aburrimento colectivo, el juego con daño, los ataques y contraataques sexuales, las travesuras burlescas (*chalequeos*), los silencios cómplices (*ceceos*), los desprecios a los alumnos o al profesor, etc. A veces la pelea latente se expresa con ritmo de ritual del “chalequeo”, de “sala” al que cumple años, el de reconvencción al “marico”, el del apodo al varón, el de la agresión simbólica sexual, el de la hembra protectora del varón agredido.

2. He aquí cómo el etnógrafo capta *el modelo conductual del púber* desde su panóptico particular y lo redacta con la metáfora de una hura de ratas: “Lo únicos alumnos que no ‘actuaron’ de ‘forma natural’ eran precisamente los únicos que me podían ver. Y lo comprueba el hecho de que los demás grupos que no me podían ver actuaban como todo púber normal (risas, chistes, sueño, golpes, taquitos, etc.) y por lo tanto como no se ‘sentían vigilados’ podían actuar entonces con ‘libre albedrío’ por así decir. El único problema era que el grupo que se sentía ‘vigilado’ por mí (pues cada vez que iban a hacerse daño: pegarse pellizcos, darse en la cabeza, etc., primero me miraban para ver ‘si los tenía en la mira’ y seguidamente ‘se daban’) era precisamente el grupo que más me interesaba ver: ¡el grupo de los ratas!”.

3. La etnografía recoge aún más detalles en la observación directa y que se expresa en *los matices del argot o jerga*. Si la realidad existe en tanto que la nombramos, como pretenden los filósofos del lenguaje, y existe con el calificativo y uso del mismo, la jerga grosera muestra la realidad agresiva en que viven sus hablantes. Ya no son los apodos personales para agredir realmente con un precinto semántico a un varón, nunca a la hembra a no ser simbólicamente (a escondidas, Véase M. Douglas, en *La Caperucita Roja*, 1998). Es el argot colectivo del “chalequeo” (travesuras, burlas), de los “lepes” (golpe detrás de la cabeza a otro), los “taquitos” (de papel u otro material para hacer daño), “reprender” (gritos de reclamo o de desprecio), “ceceo” (burla en silencio), parecido al “chalequeo silencioso”, la *barredora* (juego consistente en dar por lo pies a un individuo para que se caiga y dejarlo en ridículo delante de sus admiradores(as): es un juego sin gracia y altamente peligroso). Este argot sucinto se expresa en juegos al mismo tiempo que indica se actúa; es profundamente performativo.

4. Junto al argot aparecen los *modelos “émicos”* con que la gente se explica sus acontecimientos agresivos: zarandeando (paseando como vagos viendo a quien hacen daño), apabullar (humillar a otro sometiéndolo al escarnio público), el destino del varón es ser molesto, de la hembra ser chismosa. Que un varón sea chismoso puede ser tildado de homosexual. Un profesor que se divierte informando a modo de chisme, puede ser catalogado así. La basura, la falta de aseo, ensuciar sin más no indica directamente agresividad, pero es un terreno fértil para que surja, pues su indicio es la dejadez, la despreocupación, el abandono que se siente en los planteles, aún en los colegios de clase media alta,

presentados maquilladamente limpios. Es como una revancha a la represión del orden: desde los pisos de arriba del colegio habían tirado al patio un pipote de basura, y no parecía extrañar el asunto, porque no era la primera vez ni sería la última. Además de que las rejas y alambradas enseñan los dientes urbanos, con las paredes y columnas se presentan despintadas y herrumbrientas. A nadie le importaba eso. El aburrimiento y el abandono conducen a la agresividad.

5. “Se la pasan zarandeando la cancha *en busca de sus rivales* (los no ratas de su misma sección o los de otras secciones) para ‘someterlos’ tirándose encima de ellos (sentados en los bancos del patio) y buscando ‘rayarlos’ (humillarlos delante de todo el colegio).” El agresor no es tal si no consigue un rival. La búsqueda del rival y confeccionarlo a su medida psíquica y cultural es el afán del agresor. No puede vivir sin el rival, como su doble monstruoso. Es una búsqueda actuada, esto es, crea al rival proactivamente de la nada, sólo que portando *ambos* la misma cultura o mundo de significados.

6. El etnógrafo consigue los *modelos conceptuales* en la misma cantera o fenomenología de la cultura venezolana y los elabora como lo hace Lisón (1974) en Galicia y Fernández MacClintock (1976) en Asturias. La elaboración conceptual del rival muestra una profunda postura sociocultural ante el otro diseñado por la cultura con motivo de agresividad. El campo de la agresividad, como el de la sexualidad y de la esquizofrenia, como nos dice Devereux, gravita con mucha capacidad para observar al otro en hipótesis de explicación. Así el etnógrafo apunta como de pasada, pero como una hermosa categoría o metáfora conceptual que el otro no es más que un “rival de compañía”. La rivalidad te acompaña siempre para bien o para mal. Así hay un otro al que se le daña pero en realidad se le hace cariños. Es el “pana” o amigote del mismo grupo (rata del mismo albañal). Y hay otro al que se le daña sin cariños, que al no pertenecer al grupo es considerado como un enemigo. El “hacerse daño” y “hacerse cariños” se transforman mutuamente de un modo metafórico: “hacerse daño con cariños”.

7. Si se transforma el código “cariños” por el de “juego”, se observa mejor aún que el juego es permanentemente el escenario de la violencia y de la agresividad, tanto entre pares como entre jerarquía y subalternos. Nos toca ahora observar el “*juego con imposición*”. No importa, como dos caras de una misma cosa, que se pase del consentimiento y diversión a la amenaza y al reto, y viceversa. “Imponer” el orden es para “dominar” y (viéndolo como un juego o placer) da gusto que nos lo imponga, sea un alumno con sus payasada, lepes o chalequeos o el profesor(a) con su aplauso permisivo. La “imposición” (violencia con placer) se impone a sí misma como una peste o epidemia en el aula, para desviar el orden educativo de la verdadera autoridad. David mandaba a callar a sus discípulos con burlas, pero Gabriel lo hacía con lepes en la cabeza de aquellos, y la gorda Rosa imponía el orden en la clase a modo de diversión. La profe-

sora, y todo el colectivo del aula, disfrutaban de las payasadas de protagonistas tan agresivos. Los adolescentes se golpean pensando en el juego; aún más se pelea jugando para aprender a pelear, esto es, probando a pelear.

8. Hay otro mecanismo conceptual más sublimado donde el otro rival debe ser *derrotado con agresión de desquite*. No sólo se trata de divertirse "jodiendo sin ser detectado", ni de "someter a otro para no ser sometido por él", sino de emplear lo erótico, la seducción femenina, para dañar y aniquilar al otro. Al seducir a la hembra dejando mal al otro, la relación de seducción no es tan central como sí lo es el dañar al otro, darle muerte en su fama, prestigio. En el dicho de si no te gano al menos te desprestigio, te humillo, tiene más fuerza de cierre el segundo segmento. Aparte de la muerte subliminal, se puede considerar que explicitar el segundo código en el preconsciente indica una elaboración muy ruda de las relaciones sociales por la etnicidad venezolana. Está bien que me envidies pero no lo hagas con una admiración descarada, sino sublimada.

9. La búsqueda del rival siempre obedece a conseguir una pelea con el *mismo género sexual*. Se esquivo al otro género y jerarquía superior, pero no por eso se les deja de enseñar los dientes (ira) y la lengua (la mentada). La pelea siempre debe ser entre iguales. *La calle* representa este lugar de oportunidad del desquite, y donde culmina la demostración de las rivalidades. Cada plantel tiene otro plantel en la subzona, cuya relación genera grupos de rivalidad: se pelean en la plaza o recodo de la calle o avenida que son lugares comunes y por lo tanto donde se encuentran con animadversión. Si los planteles cercanos son exclusivos de varones, el enfrentamiento es entre los varones; si es de hembras, se encargarán las hembras de plantear una rivalidad: En el caso del San Agustín de El Marqués la rivalidad es con el colegio Matute (varones) y con el colegio María Santísima (hembras). Para los alumnos del San Agustín, las unidades educativas rivales siempre son pensadas como inferiores en prestigio social y nivel económico.

10. Puede que comience la relación de agresividad en el aula, pero las tensiones se van drenando hacia los espacios abiertos y donde se van aflojando las relaciones jerárquicas, como en patio y canchas, pero el curso del acontecimiento deriva, aun como espera, *hacia la calle*, espacio en que libre del orden académico se lleva a cabo el ajuste de cuentas sin limitaciones. Se habla dentro del liceo o colegio (palabras, gestos, groserías, amenazas), se pelea fuera, en la calle o plaza. La "sala" por cumplir años que fue suave en el patio, se desarrolla fuera como tragedia, pues el ensañamiento con el agredido o víctima es tal que hay casos en que le magullan o hinchán un ojo. Mientras las evoluciones de la agresividad dentro del plantel aparecen como más individualizadas o de pequeños grupos, la pelea en la calle siempre tiene un marco colectivo, como de circo público. Es decir contiene un ritual social con la audiencia de los grupos que

apuestan o toman partido por uno u otro contendor. Hay un trasiego simbólico desde el aula al patio y de aquí a la calle. El problema va derivando desde la responsabilidad comunitaria (escolar) a la responsabilidad urbana (policial). En este tránsito socio-espacial se encuentra la figura del portero(a), que suele detectar más que los cargos de dirección y de orientación, los flujos de agresividad en lo que rodea las entradas y salidas del plantel. El "juicio de Dios" de la agresividad escolar se escenifica en la pelea de calle. Aún sea fuerte la agresión cometida dentro del plantel, se espera a la salida de éste para ajustar las cuentas de verdad. Si el portero es sustituido por la figura de vigilantes, la impersonalidad que caracteriza la especialidad de este oficio, no les permite conectarse emotivamente como lo hace el portero, con los asuntos problemáticos de la comunidad educativa.

11. Otra forma de ver *el montaje de la agresividad en los púberes* (7^{mo}, 8^{vo}, 9^{no} grados) es compararlos con los adolescentes que están saliendo de la pubertad (4^{to} y 5^{to} años de bachillerato). Mientras en los púberes la agresividad se muestra en la utilización de los juegos de las manos con golpes, tocamientos, lepes, gestos y señales, en lo no púberes la agresividad pasa a ser demostrada en la habilidad de los juegos de palabras. De forma análoga, aquéllos no tienen todavía interés en las hembras, de suerte que los grupos de los sexos se encuentran separados, y no se comunican emotivamente, mientras que éstos ya fijan su atención y evalúan a las hembras y comienzan a organizar su comportamiento en referencia a ellas. Los varones púberes funcionan con un grupo más grande que las hembras y que los no púberes; al grupo grande lo necesitan de un modo vital porque en él cuanto más grande permite mayor "jodienda", se echan bromas, se molestan unos a otros como mutuamente entrometidos, y sobre todo se disfruta de todo ello. Los encuentros individuales no tienen un marco de expresividad agresivo y por lo tanto el púber parece otro irreconocible y sin capacidad de reconocerte por falta de recursos de comunicación individualizada. Al finalizar el 9^{no} se pueden observar los cambios de estas relaciones: comienza el interés por las hembras, se individualizan las emociones y se aquietan los alborotos colectivos. El esquema de conducta consiste en que los vestidos de beige (4^{to} y 5^{to} año) son tranquilos, los vestidos de azul son tormentosos, especialmente entrando y saliendo: sea del aula sea del plantel.

12. *El ritual de pelea femenina* no tiene la misma lógica que el ritual de pelea masculina. Los varones en seguida se van a las manos para dañarse: chocan cuerpo a cuerpo. La audiencia de sus compañeros la estimula de suerte que la amplifica como un problema colectivo, y, sobre todo, la disfruta como tal con más encono: los gritos sumamente subidos representan como música de fondo la escena de víctimas festivas. La pelea de hembras es más lenta, y la audiencia es menor: sólo acuden los grupos de amigas de las víctimas rivales, mientras que los varones son unos "asomaos" en un asunto tan extraño. Para ellos no

tiene tanto interés ya que no es de ellos como varones. Al final las hembras “pe-lionas” y víctimas sopesan la situación y abandonan la pelea. La mujer no es para pelear, su función agresiva viene por la “chismeadera”: ahí sí que son buenas víctimas y victimarias. La pelea es para los hombres, igual que lo son los castigos como las salas de cumpleaños o una breve “salita” burrera que solo se propina al que pierde en el juego, en el acertijo, en la viveza (“estar pila”).

13. Pareciera que el motivo de *la masculinidad* fuera el símbolo de la agresividad, y, por tanto, la agresividad tendría una connotación esencialmente sexual a partir de mostrar la varonía. Pero púberes, enmarañados sólo en el juego de las manos, se encuentran lejos de tratar de palabra el motivo del sexo, a diferencia de cómo los adolescentes de 4^{to} y 5^{to} año utilizan tal término, se burlan del que lo menciona y con ello se ejercitan en el aprendizaje no sólo de la palabra sino de su activación social. La etapa de aprendizaje de aquéllos identifica una de las ambigüedades de aprender a tocarse, donde el contenido sexual lo tienen en el horizonte: cómo tocarse (agresividad) y cómo no tocarse (sexualmente). Se encuentra en la encrucijada de la homosexualidad. El aprendizaje de salir de ésta comienza y ello genera posibles agresividades en el grupo grande de los púberes. El ritual del chalequeo juega aquí un importante papel para el aprendizaje. Para deshacerse del chalequeo, la víctima de él se lo remite a otro compañero haciendo referencia a su trasero, le pasa así la papa caliente (quizá el pene caliente) a otro, que se espabila para pasárselo a otro. En el juego del “carro sin placa” (el culo sin tapar) el que se descuida al no taparlo (con la placa=la mano) pierde: “ahí murió” es la jerga. Se le dice así al futuro macho que el trasero no se toca. La agresividad se desvía hacia otro por motivos sexuales, lo que más tarde se desviará hacia las hembras y se obtendrá el aprendizaje heterosexual.

El ritual del “marico” u homosexual, es decir, el que se encuentra en una situación de falta de viveza y por lo tanto “pierde” sexualmente es castigado para que no se duerma como varón. Que Daniel pegara a Jorge es inaudito, porque éste pasa por “mariquito”, a éstos sólo se les molesta como a una hembra. Pero Daniel le levantó del pupitre y fue a él y le golpeó en la cabeza con el cuaderno que llevaba: “Hay que corregirlo desde pequeño si no va a parar en marico. Estoy intentando que se porte como un hombre y hay que castigarlo de alguna forma, así sea a coñazo limpio”. En el aula se hizo un silencio sepulcral.

14. La *presencia de hembras* suele estimular la agresividad del varón. Hay chicas a quienes les gustan los varones revoltosos, “ordinarios” y “lanzados” y les gusta que por el pasillo les robe un beso, cosa que es vista como prestigio en presencia de los “panas” que lo ven. Aquí comienza no sólo la protección de las hembras por los varones, sino también la competencia por aquéllas. Se generan así las agresiones simbólicas de tipo sexual, que mientras se mantengan en la misma generación (los alumnos), aunque cruce los grados y los años académi-

cos, no es tan grave como cuando se hace intergeneracional (profesores). Entonces la agresión simbólica se torna de tipo latentemente incestuosa o "inces-tual" (Hirigoyen, 1999, 46), porque el profesor es un padre sustituto o social. En breve, la agresividad se origina con ocasión sexual, pero el juicio moral sobre esa ocasión de la agresividad termina como síntoma en la sociedad.

15. La hembra no sólo es estímulo y víctima objetal de la agresividad varonil, también detenta un *simbolismo de protección* a nivel intergeneracional (profesoras). La hembra siempre conserva el arquetipo de protectora del más débil frente a la agresión del más fuerte. La agresión en el patio de un alumno de 4^{to} año se le venía encima a uno de 8^{vo} grado. Éste corrió a esconderse en la falda de la profesora del Departamento de Orientación, y dando una vuelta se vino a mí como mujer (etnógrafa).

16. La conexión jerárquica se torna tormentosa en el aula. El resultado es que ni los alumnos respetan, ni acatan, a la *posible "autoridad"* del(a) profesor(a), ni el(a) profesor(a) se conduce con autoridad. Los alumnos lo que hacen permanentemente es retar a la jerarquía profesoral. Lo hacen reclamando de frente o despreciando por detrás a la figura profesoral. El alumno mantiene una actitud en el aula como si estuviera con un padre despreocupado o con una madre consentidora: chantajea para salirse con la suya (su arbitrariedad). Por su parte, el(a) profesor(a) lo que hace es regañar, ser permisiva, o se convierte en un mandón o autoritario y así castiga física o moralmente. A veces la profesora ríe las gracias del payaso agresivo que es el que al fin pone al orden en el aula. Más que en una enseñanza educativa, el corregir al alumno se convierte en un regaño. En estas condiciones, la función de autoridad, que es la de orientar y hacer crecer al alumno socialmente, se viene a cero, es decir, se desactiva completamente. Los alumnos son incorregibles, dicen los(as) profesores(as) para indicar que ellos(as) no tiene dispositivos culturales para desarrollarse como autoridad y con ello sembrar ciudadanía auténtica.

CONCLUSIÓN: LA AGRESIVIDAD, FRUTO CULTURAL DEL ATROPELLO MACHISTA

Es un tema más para la serie (de temas), pero es más que un tema prospectivo de datos para un ensayo teórico. Este artículo trata de dar cuenta de una investigación extensa sobre cómo son agresivos los venezolanos. La recolección sistemática de los datos, llevada a cabo por autoetnógrafos mediante expandidas escrituras e intensas entrevistas, permite comprobar que el instrumento conceptual de la "personalidad voluntariosa" trabaja con altos rendimientos de conocimiento. El venezolano no es agresivo por naturaleza instintiva, ni compulsional, sino cultural. Una cultura que se instala con el rasgo machista de aprender ejerci-tándose en retar al otro, es un campo fértil para el cultivo de las agresividades.

Dicho aprendizaje cultural se observa en el proceso de la segunda socialización donde cabe la institución etnocultural de la experiencia del paso en púberes o adolescentes. Si cada acción agresiva es síntoma de la agresividad culturalmente generalizada en el colectivo, al observarla en el grupo de pares pubescentes venezolanos, que carecen del rito de paso cuya función es normalizar (catarsis) su drama social, la observación se convierte en altamente ponderada para estudiar el síntoma sociocultural indicador del desdén de los padres y de la ineficacia societal de la escuela con relación a los púberes escolarizados.

El concepto de personalidad voluntariosa procede de una especificidad etno-psicoanalítica de la personalidad étnica matrisocial. Con él se explica que la agresividad en Venezuela se origina en la inseguridad machista. Al ser agresivos, los adolescentes muestran sus inseguridades. Por lo que más que agresividad, como lo calificarían los etólogos y psicoanalistas, se trata de atropello, de abuso. El adolescente monta su Edipo cultural aprendiendo el atropello, a ser abusador. Ni la personalidad, ni la cultura son agresivas, pero están configuradas como para desafiar, debido al consentimiento matrisocial. Por ser atropellante (amenazante, retardador) la consecuencia o derivación es la agresividad, o para conseguir que te respeten tienes que aparecer como agresivo inscribiéndote en la lógica de la conducta "malandra". Hay que tener en cuenta que la agresividad es un mecanismo de defensa (etnopsiquiátrico) ante la inseguridad que siento en mí yo y que percibo en el entorno de los otros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Devereux, Georges (1973a), *Ensayos de Etnopsiquiatría General*, Seix Barral, Barcelona.
- (1973b), "La delincuencia sexual de las muchachas en una sociedad puritana", *Ensayos de Etnopsiquiatría General*, G. Devereux, Seix Barral, Barcelona, España.
- (1975), *Etnopsicoanálisis Complementarista*, Amorrortu, Buenos Aires.
- Douglas, Mary (1998), "Los usos de la vulgaridad: una lectura francesa de Caperucita Roja", *Estilos de Pensar*, M. Douglas, Gedisa, Barcelona.
- Fernandez McClintock, James (1976), "La Poesía en Movimiento: Siendo desplazado por diversiones, por burlas y por la muerte en el país Asturiano", *Temas de Antropología Española*, C. Lisón T., Akal, Madrid.
- Girard, René (1972), *La Violencia y lo Sagrado*, Ed. de la Biblioteca, UCV, Caracas.
- Gruson, Alberto (2005), "Cultura e identidad", *Simposio Internacional: cultura, migración e identidad*, Goethe-Institut, CAFÉ CON LECHE, Caracas.

- Hirigoyen, Marie-France (1999), *El Acoso Moral. El maltrato psicológico en la vida cotidiana*, Paidós, Barcelona.
- Horkheimer, Max (1974), "Autoridad y familia", *Teoría Crítica*, Max Horkheimer, Amorrortu, Buenos Aires.
- Hurtado, Samuel (1995), *Cultura Matrisocial y Sociedad Popular en América Latina*, Trópykos, Caracas.
- (1998), *Matrisocialidad. Exploración en la estructura psicodinámica básica de la familia venezolana*, Ed. de la Biblioteca y Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, UCV, Caracas.
- (1999a), *Tierra nuestra que estás en el Cielo*, ed. CDCH, UCV, Caracas.
- (1999b), *La Sociedad tomada por la Familia*, EBUC, UCV, Caracas.
- (2000), *Élite Venezolana y Proceso de Modernidad*, ed. del Rectorado, UCV, Caracas.
- Hurtado, Samuel (2007), *Contratiempos entre Cultura y Sociedad*, ed. FACES, UCV, Caracas.
- Klein, Melanie (1962), *Desarrollos en Psicoanálisis*, Paidós-Homé, Buenos Aires.
- Lisón Tolosana, Carmelo (1981), "Arte verbal y estructura social en Galicia", *Perfiles Simbólico-morales de la Cultura Gallega*, C. Lisón, Akal, Madrid.
- Malinowski, Bronislawo (1974), *Sexo y Represión en la Sociedad Primitiva*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- Marcuse, Herbert (1972), "La lucha contra el liberalismo en la concepción totalitaria del estado", *La Sociedad Opresora*, H. Marcuse, Tiempo Nuevo, Caracas.
- Marina, José Antonio (2004), *El laberinto Sentimental*, Anagrama, Barcelona.
- Roheim, Geza (1973), *Psicoanálisis y Antropología*, Suramericana, Buenos Aires.
- Rojas Marcos, Luis (1998), *Las Semillas de la Violencia*, Espasa Calpe-Bolsillo, Madrid.
- Sennett, Richard (1982), *La Autoridad*, Alianza, Madrid.
- Whiting, John W., Richard Kluckhohn y Albert Anthony (1968), "Función de las normas de iniciación impuestas al varón durante la pubertad", *La Sexualidad en el Hombre Contemporáneo*, Hormé, Buenos Aires.

ANEXO

Entrevista de Agresividad en las Unidades Educativas (para docentes)

I. ENTRADA/SALIDA

A. Calle (trayecto)

Animosidad (comunidad/escuela)

- 1.1. Se oye a veces que la madre le dice a su hijo adolescente que tiene que saber defenderse en la calle ¿Es que en la casa hay una escuela de boxeo o lucha, o es solo un modo de decir?
- 1.2. Pero se lo dice para cuando se encuentre con otros muchachos de su edad sobre todo en el liceo o colegio, ¿será que el liceo o colegio es el verdadero lugar de las peleas para aprender a defenderse?
- 1.3. Por oposición a aprender a convivir con los demás muchachos en el liceo...
- 2.4. Camino al liceo, los alumnos y alumnas suelen encontrarse antes en la plaza, redoma, esquina o bulevar..., ¿se juntan para formar grupos de amistad y crear un ambiente de armonía en el liceo o para enfrentar un ambiente de amenaza posible?
- 2.5. Pero se ve que cuando se van acercando al liceo, van alborotados, se saludan "gritao" y también a otros grupos de varones y/o hembras, hasta amenazarse con el disimulo de bromas sexuales, gestos burlones, groserías soeces...
- 2.6. ¿Se están predisponiendo para aceptar los desafíos que pueden desencadenarse dentro del liceo?

B. Encuentro (pares)

Amistad/enemistad

- 3.7. ¿Cree usted que la presencia del señor(a) portero(a) del liceo hace que el alumno se comporte con medida al entrar al liceo o más bien que se comporte con indiferencia?
- 3.8. Pero los alumnos a veces entran en bloque, empujándose, y si entran de uno en uno y a cuenta gotas, una vez dentro se "alebestrán" saludándose con palmadas y jugándose con puños...
- 3.9. ¿El portero(a) es respetada e interviene para poner orden a los alumnos que se pelean en la cantina cercana o recién salen del liceo?

II. AULA

C. Comunidad (pares en situación de "clasis")

Rivalidad

- 4.10. ¿Los alumnos entran al aula con entusiasmo o se les siente obligados?
- 4.11. Pero ¿el orden de los pupitres y la disposición correcta de los materiales didácticos pueden hacer sentir a los alumnos que el aula es el lugar de la creatividad y del compañerismo, o más bien, son ocasión para el juego de lanzarse taquitos para molestarse entre varones y sobre todo fastidiar a las hembras iniciando así una atención erótica?
- 4.12. ¿Están aprendiendo a respetarse mutuamente?
- 5.13. ¿Los alumnos se comportan de un modo confianzudo como si estuvieran en cualquier sitio o de un modo serio y responsable como en un sitio de estudio y trabajo?
- 5.14. Pero ¿siempre hay algunos que se aprovechan para producir desorden y disfrutar dañando la armonía del salón de clase?
- 5.15. Con esta animosidad creada entre los mismo alumnos, ¿pueden éstos rendir suficientemente en los estudios?

D. Jerarquía (Autoridad)

Corrección (maestro(a)/alumno(a))

- 6.16. ¿A la hora de requerir la maestra (o) (Profesora) compostura en el comportamiento, el alumno es obediente o insumiso (rebelde)?
- 6.17. ¿Si parece que no le hace mucho caso a la maestra (profesora), le harían más caso si el docente fuera hombre (profesor)?
- 6.18. ¿El muchacho en el liceo es rebelde porque sí (por naturaleza de la edad) o sólo es un caprichoso como si estuviera en casa de su mamá?
- 6.19. ¿El o la docente orienta al alumno con esfuerzo y recursos o termina regañándolo (o gritándolo)?
- 7.20. Si el alumno reta con amenazas a la maestra (o profesora) y ésta lo envía a la seccional, ¿la profesional de este servicio orienta con esfuerzo técnico y recursos de diálogo a dicho alumno o se cansa pronto y hace llamar a su representante (su mamá)?
- 7.21. Pero el alumno sólo se asusta ante la referencia a su mamá, incluso si el alumno llega con señales de maltrato a su casa, la madre viene a recla-

mar al liceo, y hasta busca al agresor para que su hijo demuestre que sabe defenderse...

7.22. ¿El o la docente enseña con preparación, respeto y facilidad?

III. PATIO

E. Juego (acto informal)

Hostilidad (jugar dañando)

8.23. ¿El adolescente con su comportamiento retador busca aprender a ser un hombre responsable o más bien a demostrar hombría?

8.24. Pero parece que no va a poder pues se encuentra muy vigilado, hasta vive en un ambiente de requisas en sus morrales por si trae drogas, armas, objetos punzantes... ¿El liceo pareciera más una cárcel que un ateneo?

8.25. ¿La escuela o liceo se ha convertido en un lugar peligroso?

9.26. ¿Le parece a usted que los alumnos son caprichosos (egoístas) o colaboradores (solidarios)?

9.27. Pero ¿se la pasan entre ellos con juegos de manos y juegos de palabras, sin querer queriendo se golpean, se pellizcan, se atizan con palabras groseras, con bromas eróticas, hasta las hembras se prestan a esos juegos aplaudiendo a los varones más vivos?

9.28. ¿El alumno está aprendiendo a solucionar los conflictos hablando o peleando?

F. Competencia (juego organizado) Imposición (a costa o a pérdidas del otro)

10.29. ¿La clase de educación física sirve para realmente competir deportivamente o más bien, es una distracción para exhibirse corporalmente (pantallar)?

10.30. Pero ¿parece un juego para hacer desahogo emocional y también servir de caimaneras para imponerse venciendo al otro y humillarlo, aunque sea en juego?

10.31. ¿La "educación física" le enseña al alumno a superar el machito que lleva por dentro (=regular la energía sexual conectándola con la energía social)?

- 11.32. Con ocasión de un campeonato deportivo, si las muchachas cumplen el papel de "fan" o animadoras de equipos, ¿ello genera rivalidades o armonía en el juego entre varones?
- 11.33. Pero siempre queda un resquemor en los vencidos y una fruición de haber humillado por parte de los vencedores, ¿no cree que la colaboración femenina amplía la franja de las hostilidades entre los grupos de varones?
- 11.34. ¿Las muchachas ayudan a que los varones se porten como machos o como caballeros?

Seguimiento personal del trabajo de campo en el Colegio San
Agustín-El Marqués (hasta el 20/03/2006)

| | | |
|----|--|------------|
| 1 | Total de días de trabajo en campo | 19 |
| 2 | Total de horas en campo | 21:26' |
| 3 | Total de horas de viaje y movilización | 57 |
| 4 | Total de días de búsqueda del campo | 2 |
| 5 | Total de horas de búsqueda del campo | 8 |
| 6 | Total de horas de anotación de datos en cuaderno y redacción de informes * | 26:5' |
| 7 | Total de horas de transcripción de entrevistas | 44 |
| 8 | Total de horas de búsqueda y seguimiento por Internet | 6 |
| 9 | Total de horas de consulta de bases de datos bibliográficos por Internet | 4 |
| 10 | Renglón 1+4 (en días) | 21 |
| 11 | Renglón 2+3+5+6+7+8+9 (en horas) | 166:31' |
| 12 | Inicio del trabajo | 10/01/2006 |
| 13 | Fin del trabajo de campo | 06/03/2006 |
| 14 | Total de profesores consultados | 08 |
| 15 | Total de páginas de etnografía (a espacio sencillo) | 30 |
| 16 | Total de páginas de entrevista (a espacio sencillo) | 59 |
| 17 | Total de páginas de arqueo bibliográfico | 4 |
| 18 | Renglón 15+16+17(en páginas) | 93 |

Fuente: Informe parcial: Gabriel Oliveros.

Los días y horas en campo incluyen las tres entrevistas realizadas.

(*) No se contabilizó el tiempo para elaboración de este informe parcial.

Seguimiento personal del trabajo de campo en la UEN 25 de Julio
(hasta el 16/06/2004)

| | | |
|----|---|------------|
| 1 | Total de días de trabajo en campo | 33 |
| 2 | Total de horas en campo | 35:38' |
| 3 | Total de horas de viaje y movilización | 66 |
| 4 | Total de días de búsqueda del campo | 7 |
| 5 | Total de horas de búsqueda del campo | 11 |
| 6 | Total de horas de anotación y elaboración de informes | 72 |
| 7 | Total de horas de entrevistas y transcripción | 14:5' |
| 8 | Total de días de reunión (proyecto) | 29 |
| 9 | Total de horas de reunión (proyecto) | 58 |
| 10 | Renglón 1+4+8 (días) | 69 |
| 11 | Renglón 2+3+5+6+7+9 (horas) | 256:43' |
| 12 | Inicio del proyecto | 11/10/2003 |
| 13 | Inicio del trabajo de campo | 19/01/2004 |
| 14 | Fin del trabajo de campo | 02/06/2004 |
| 15 | Total de profesores consultados | 11 |
| 16 | Total de estudiantes consultados | 14 |
| 17 | Total de empleados consultados | 13 |

Fuente: Gabriel Oliveros.

Los renglones 2, 3, 5, 7, 8 y 9 son aproximaciones; el 6 una estimación.