



**Universidad Autónoma del Estado de México**



**Facultad de Ciencias de la Conducta**

**La subjetividad del adolescente víctima de acoso escolar, una mirada desde el  
Psicoanálisis**

**TESIS**

**Que para obtener el grado de Doctora en Psicología presenta**

**Mtra. Julia María Tepale Cortés**

**No. De Cta. 0221245**

**Asesora**

**Dra. En. Antrop. Susana Silvia Zarza Villegas**

**Toluca, México; octubre de 2021**

## Resumen

La presente investigación forma parte de la línea de generación y aplicación del conocimiento, *Cultura y sujeto: comportamiento, prácticas sociales y nuevas subjetividades*. Su finalidad fue explorar el sentido que adquiere para los jóvenes que son objeto de acoso escolar ser asediado por sus compañeros escolares. Así mismo, ir más allá del discurso de los derechos humanos, la razón y la conciencia, en donde la responsabilidad del acoso escolar se inclina hacia el victimario.

Lo más importante que buscó el estudio fue darles voz a los adolescentes que son objeto de acoso escolar, al conocer sus historias que, en su particularidad, permitieron cierta comprensión de sus vivencias como lo fue la manera en la cual se logra hacer algo con el acoso que se es objeto desde los recursos personales; esto es fundamental ya que desafortunadamente muchos jóvenes no logran hacer algo con dicha experiencia y llegan al suicidio.

Además, se aporta información respecto a los elementos psíquicos que pueden estar influyendo para formar parte del acoso escolar ya sea como *víctima, agresor u observador*. Es decir, se señalan aspectos personales que llevan a los adolescentes a ubicarse en un lugar vulnerable de manera inconsciente a partir de su propia persona, desde sus características familiares y el entorno sociocultural en el cual están inmersos.

La investigación se realizó teniendo como fundamentación teórica conceptos de la teoría psicoanalítica, como la *pulsión* y la *identificación*; lo anterior permitió realzar lo singular más que lo universal ya que como señala Freud (1925/2018), lo constitucional interviene, pero también la historia de cada sujeto con la influencia del momento de vida que le toca vivir. Peskin (2015), retoma los señalamientos anteriores y afirma que la singularidad se construye a través del modo específico en el que esa persona anudó los factores universales considerados en el psicoanálisis como el complejo de Edipo y la represión. Lo anterior genera que más que conocer una verdad, se interrogue la certeza de ser víctima al punto de posibilitar que aparezca el sujeto desde su discurso.

## Índice

Resumen	2
Introducción	6
<b>Capítulo 1 El estudio del acoso escolar</b>	<b>10</b>
1.1 Introducción	10
1.2 Antecedentes del acoso escolar o bullying	10
1.3 Delimitación del concepto bullying	12
1.4 Causas del acoso escolar	16
1.5 Contextos que favorecen el acoso escolar	17
1.6 Las consecuencias del acoso escolar en sus diferentes actores	18
1.7 Propuestas para la prevención y la atención del acoso escolar	21
1.8 El acoso escolar en el contexto mexicano	23
1.9 El acoso escolar desde la perspectiva psicoanalítica	26
1.10 Comentarios finales	28
<b>Capítulo 2 La constitución del sujeto</b>	<b>31</b>
2.1 Introducción	31
2.2 La subjetividad	31
2.3 El sujeto en la época contemporánea	35
2.4 La constitución del sujeto	37
2.5 Lo inconsciente y la pulsión	41
2.5.1 Lo inconsciente	41
2.5.2 La pulsión	43
2.6 Los recorridos de la libido en la constitución del sujeto	44
2.6.1 Organización sexual pregenital	44

2.6.2 Organización sexual genital: el complejo de Edipo	45
2.6.3 Periodo de latencia	51
2.6.4 Organización sexual: Pubertad	51
2.7 Comentarios finales	52
<b>Capítulo 3 La adolescencia y sus transformaciones</b>	<b>54</b>
3.1 Introducción	54
3.2 Surgimiento del término adolescencia	54
3.3 La adolescencia desde la perspectiva del Psicoanálisis	55
3.4 Los cambios del psiquismo con la llegada de la pubertad desde las aportaciones de Freud	57
3.5 Crisis vividas en la adolescencia	59
3.6 Comportamientos consecuentes de las transformaciones experimentadas por los adolescentes	62
3.7 Aspectos que facilitan la adolescencia	64
3.8 Contexto sociocultural de las adolescencias actuales	66
3.9 Las dificultades de los adultos ante la adolescencia	69
3.10 Comentarios finales	70
<b>Capítulo 4 Método</b>	<b>71</b>
4.1 Objetivo general	71
4.2 Primera fase de la investigación	71
4.3 Segunda fase de la investigación	73

<b>Capítulo 5 Resultados</b>	78
5.1 Primera fase de la investigación	78
5.2 Segunda fase de la investigación	81
<b>Capítulo 6 Discusión de resultados</b>	87
6.1 Introducción	87
6.2 Contexto social, escolar y familiar de jóvenes que son objeto de acoso escolar	87
6.3 Explicación teórica de las vivencias de jóvenes objeto de acoso escolar desde algunas manifestaciones de la pulsión	94
6.4 Algunos señalamientos de la pulsión, la identificación y los actores del acoso escolar	104
<b>Conclusiones</b>	107
<b>Sugerencias</b>	111
<b>Referencias</b>	112

## Introducción

El acoso escolar es uno de los fenómenos sociales que más se ha incrementado a nivel mundial ya que el 32% de los adolescentes ha vivido esta experiencia en la escuela (Organización de la Naciones Unidas para la Educación Ciencia y Cultura [UNESCO], 2018). México es uno de los países con elevados índices de acoso escolar, con el 20% de prevalencia, rebasando la media mundial que es del 19% (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico [OCDE], 2017; UNESCO, 2019a), donde uno de cada cinco estudiantes recibe o realiza esta forma de violencia (Vega-Cauich, 2019). En lo que respecta al nivel medio superior, el 72% de los hombres y 65% de las mujeres han sido víctimas de las distintas manifestaciones de acoso escolar (Subsecretaría de Educación Media Superior [SEMS], 2014).

El acoso escolar es una manifestación de violencia caracterizada por ejercerse entre compañeros estudiantes, donde uno o varios de ellos agreden de forma intencional y reiterada a otro u otros compañeros y se presenta un desequilibrio de poder real o percibido entre la víctima y el acosador (Olweus, 1993; UNESCO, 2019a).

Las tendencias de investigación en México respecto al acoso escolar han privilegiado estudiar el nivel escolar básico, pero donde se tiene poco conocimiento es en el nivel medio superior y superior. Así mismo, Saucedo y Guzmán (2018), señalan que son escasos los estudios cualitativos que exploran las vivencias de sus participantes donde se pueda ir más allá de datos estadísticos. La UNESCO (2017), reconoce que la eficacia de las estrategias para prevenir y reparar la violencia en la escuela depende de un conocimiento veraz de su prevalencia y los efectos provocados en quienes son objeto de acoso escolar, sin embargo, se carecen de estos datos empíricos necesarios.

Por esta razón, el propósito de la presente investigación fue abordar el estudio del acoso escolar desde la subjetividad de los jóvenes que han vivido esta experiencia, resaltando las particularidades de su discurso que surgió en las narraciones de sus vivencias. El objetivo planteado fue: analizar las vivencias de un grupo de jóvenes que han

sido objeto de acoso escolar a partir de la percepción de sí mismos, su historia familiar y su contexto socio-escolar; desde una perspectiva psicoanalítica.

Para interpretar la información sobre las vivencias de los participantes, se eligió el saber del psicoanálisis ya que, al considerar el acoso escolar un síntoma contemporáneo, se buscaba trascender la denominación de *víctima* de acoso escolar y así dar cuenta de una serie de circunstancias que acontecían en cada participante. Ubieto (2018), enfatiza que la complejidad del fenómeno requiere de una escucha fina para captar la subjetividad de quienes la viven, donde lo real, lo simbólico y lo imaginario se entrelazan y dan evidencia de la vivencia inexplicable y desbordante de los actores que forman parte del acoso escolar. Desde la perspectiva psicoanalítica, escuchar al sujeto es la primera forma de devolverle la dignidad de ser hablante que se pierde al no tomar en cuenta su particularidad y encasillarlo a una denominación como la etiqueta de *víctima* de acoso escolar (Castro, 2015).

La investigación se realizó en dos fases. La primera fue de corte cuantitativo que permitió identificar el acoso escolar en una escuela del nivel medio superior del Estado de México a través del Cuestionario para la Exploración del Bullying de Estrada y Jaik (2011). La población contempló a estudiantes hombres y mujeres del nivel medio superior de entre 14 y 18 años, donde los resultados arrojaron un *nivel bajo de acoso escolar*.

La segunda fase de la investigación de corte cualitativo fue la más importante ya que se centró en escuchar, registrar y analizar las vivencias de 4 hombres y 2 mujeres que vivían la experiencia de acoso escolar y que quisieron participar en la investigación. Dicho análisis se realizó a partir de lo obtenido tanto en las sesiones de entrevista como de lo aportado por el Test de Apercepción Temática de Morgan y Murray (Murray, 1943/2007).

Para soportar teóricamente las dos fases de la investigación, se desarrollaron tres capítulos con las temáticas siguientes:

Capítulo 1: El estudio del acoso escolar. Su finalidad consistió en profundizar lo que respecta al surgimiento del constructo teórico estudiado, las investigaciones que se han realizado y cómo lo aborda el psicoanálisis.

Capítulo 2: La constitución del sujeto. Su objetivo fue la exposición referente a la estructuración del psiquismo desde la perspectiva psicoanalítica y con ello definir el concepto de subjetividad desde los elementos descritos.

Capítulo 3: La adolescencia y sus transformaciones. Se contempló este capítulo al considerar importante identificar los elementos temporales presentes en la etapa adolescente y cómo son impactados por los fenómenos sociales como lo es el acoso escolar.

Posteriormente, se analizaron las narraciones de los participantes, considerando como eje temático la *subjetividad* y como categorías de análisis que posibilitaban dar cuenta de ella: la *percepción de sí mismo*, la *historia familiar* y el *contexto socio-escolar*. Así mismo, se retomaron los constructos psicoanalíticos de *pulsión e identificación* para dar una explicación de las vivencias descritas, donde se pudo inferir la presencia de la *compulsión a la repetición*, el *sentimiento de culpa* y la *crueledad*.

Algunos elementos que se identificaron fueron: las participantes presentaron mayor posibilidad de denunciar cuando son acosadas por los pares escolares que los participantes; esto debido a que el denunciar para los hombres se relaciona con debilidad. Por ello se presenta más el acoso escolar en hombres ya que son quienes más lo sufren al callarlo.

Uno de los elementos que acentúa más la problemática de acoso escolar tanto en los jóvenes que son objeto de acoso como los agresores y los observadores es la *ley del silencio*, denominación que manifiesta el peligro del silencio de la pulsión de destrucción en los sujetos puesto que no se sabe de su presencia hasta manifestarse en actos como el *acting-out* y el *pasaje al acto* (Ubieto, 2016; Gallo, 2017).

Fue coincidente en los participantes las experiencias de maltrato, donde se perciben desvalorizados y con tendencia a complacer a los otros para evitar perder el amor de ellos tanto en la familia como en sus experiencias escolares, en el ámbito laboral y en sus relaciones de noviazgo. Lo anterior dio cuenta de la manifestación de la pulsión de muerte a

partir de lo compulsivo que aparece en sus vivencias. El principal sufrimiento psíquico narrado por los participantes fue vivirse en soledad y aislados de su grupo escolar.

El colocarse en un nivel inconsciente en el lugar de *desvalorización, maltrato y mostrarse complacientes* ante sus pares escolares, constituye para los participantes una posición que permite poder estar ante los iguales, aunque esto implique un lugar peligroso ya que se tiende a desaparecer como sujeto al ser el objeto de descarga de lo agresivo que se encuentra en la interacción entre el grupo escolar.

No obstante, se pudieron localizar elementos que apoyan la posibilidad de que los jóvenes puedan moverse del lugar de *víctima* de acoso escolar; algunos de ellos son: poder vislumbrar un futuro esperanzador, lograr sublimar las experiencias desfavorables y de agresión en la escuela a través de la escritura y el dibujo y contar en la mayoría de los participantes con una persona a la cual le pueden contar sus vivencias personales.

Las vivencias expresadas por los participantes que han sido objeto de acoso escolar ha permitido inferir que se presenta una predisposición de colocarse como víctima de esta manifestación de violencia en adolescentes que han vivido tanto en la familia como en su experiencia escolar y en el ámbito laboral, experiencias de desvalorización, miedo y sumisión ante figuras amadas y/o que les representan autoridad, ya que colocarse en una posición de vulnerabilidad hacia la agresión de los otros ha sido una manera para evitar perder el amor de figuras importantes para ellos.

Así mismo, la palabra como conductor del lazo social que se encuentra ausente en el acoso escolar, se vuelve un elemento importante al funcionar como regulador de la crueldad que todo sujeto trae consigo. Y es que justamente en la denominación de *acosador* o *víctima*, el sujeto desaparece y logra hacerse presente a partir de apalabrar sus experiencias de vida. Hablar, constituye una manera de descarga pulsional sublimatoria y es por sí misma elaborativa, lo cual favorece distanciarse del silencio mortífero de la pulsión.

## Capítulo 1

### El estudio del acoso escolar

#### 1.1 Introducción

El presente capítulo tiene como objetivo explicar el surgimiento y relevancia del objeto de estudio de la investigación: *el acoso escolar*. Para ello, se dará un breve recorrido del inicio de dicho constructo, la forma en la cual lo han abordado diferentes investigadores y las conceptualizaciones que distintos autores han realizado derivado de las aportaciones teóricas de Heinemann y Olweus. Así mismo, se enlistan algunos tipos de acoso escolar, las posibles causas y las consecuencias en sus principales actores: víctima, agresor y observador.

Finalmente se menciona la forma en la cual se ha abordado el acoso escolar en México, señalando las acciones que se han llevado a cabo para su prevención y tratamiento, así como las investigaciones realizadas al respecto y su abordaje desde la perspectiva psicoanalítica.

#### 1.2 Antecedentes del acoso escolar o bullying

Los primeros escritos del bullying se encuentran en el siglo XIX, a través de los libros: *Tom Brown's School Days*, escrito por Hughes en 1857, donde el autor describe su experiencia de violencia en escuelas públicas de Inglaterra. Posteriormente, se escribió el libro: *Lord of the flies*, por Golding en 1954, quien narra la experiencia de un grupo de estudiantes con acciones equiparables al acoso escolar. Ambos autores plasman en sus libros al bullying como una forma de agresión no reconocida oficialmente, aceptable y propia de la comunidad estudiantil (Bolton, Rawlings y Notar, 2015; Salas, 2015). En 1862 se publica el primer reporte oficial de un caso de bullying en Estados Unidos por el periódico *The Times*, después de la muerte de un soldado por un evento sistemático de agresiones por parte de sus compañeros (Bolton, Rawlings y Notar, 2015).

Heinemann fue el primer investigador en publicar un artículo referente a un grupo de alumnos que perseguía a otro en el receso escolar y utilizó el término: *mobbing*, refiriéndose a la forma de violencia incontrolada de un grupo de estudiantes sobre un compañero de la escuela (Arias, 2014; Ronald, 2010; Salas, 2015). Olweus se incorporó a las investigaciones de Heinemann y ambos continuaron estudiando este tipo de violencia con la denominación de *mobbing*. Posteriormente, Olweus realizó investigaciones que buscaron conocer la raíz de esta problemática en escuelas de Escandinavia y cambió el nombre de *mobbing* por *bullying*. Este autor es considerado el pionero en el abordaje del bullying (Avilés, 2002; Citado en Salas, 2015; Lugones y Ramírez, 2017).

Escandinavia fue el primer país en donde se realizaron investigaciones sobre el bullying, pero posteriormente otros países comenzaron a estudiarlo a profundidad. En Finlandia, los primeros estudios fueron dirigidos por Lagerspetz a finales de la década de los 70s. Poco después, Olweus publicó estudios sobre el bullying en varones preadolescentes suecos en 1973 y concluyó que el 5% eran víctimas de un maltrato grave. También identificó a víctimas agresivas que tenían roles de agresor y víctima al mismo tiempo (Ronald, 2010). En su obra: *La agresión en las escuelas: los bullies y niños agresivos*, Olweus (1993), señala tres características básicas en este tipo de violencia: es intencional, es repetitiva y existe un desbalance de poder. En 1982, con Ronald comenzó a realizar campañas antibullying en Noruega a raíz de los suicidios de 3 adolescentes en ese año (Lugones y Ramírez, 2017; Ronald, 2010; Olweus, 1998).

Olweus (1998), identificó los roles de víctima y victimario, ubicando al victimario en un rol grupal. También se percató que más del 40% de las acciones de maltrato hacia otro estudiante eran dirigidas por un alumno en particular. A partir de estos hallazgos, diversos investigadores han continuado el análisis del bullying perfeccionando el entendimiento de dicho fenómeno. Tal es el caso de Matthews y Matthews (2012), quienes retomaron las investigaciones de Olweus y aportaron que el objetivo principal del bullying es herir, ser cruel y humillar debido a que al estresarse la víctima, las burlas se incrementan. Por su parte Cerezo (2001), hace relevante al clima social y considera que el bullying se produce

como una expresión de pésimas relaciones interpersonales entre compañeros en el contexto escolar, otorgando gran relevancia a los espectadores.

Ronald e Idsoe, han encontrado que, en el bullying, las agresiones están dirigidas a alcanzar recompensas sociales como observar la sumisión de la víctima, la obtención de poder derivado de observar la humillación del compañero. Mientras se produce la agresión, los agresores conjuntan su antipatía común por la víctima, lo que de manera momentánea refuerza el sentimiento de pertenencia al grupo (Ronald, 2010).

En lo que respecta a la creación de programas para combatir el bullying, Pikas (citado en Ronald, 2010), fue el primer psicólogo sueco en publicar el primer libro sobre la forma de detenerlo en 1975. Así mismo, los primeros programas para reducir el bullying fueron: *Bullying prevention program* dirigido por Olweus y el programa Zero, cuyo propósito fue reducir las recompensas derivadas del ejercicio del bullying e incrementar la gratificación social derivada de la conducta positiva (Ronald, 2010). Actualmente el bullying ha logrado visibilizarse en la mayoría de los países del mundo y existen diferentes abordajes para su entendimiento y tratamiento.

### **1.3 Delimitación del concepto bullying**

Este tipo de maltrato ha sido etiquetado en distintos momentos y países con términos y significados distintos. Cuando comenzaron las investigaciones sobre este fenómeno, se utilizaron de forma indistinta las palabras *mobbing*, *mobbing* y *bullying* para su denominación (Palomero, 2012).

El primer investigador en colocarle un nombre a este tipo de violencia en la escuela fue Heinemann (Arias, 2014), denominándolo *mobbing*, y definiéndolo como un modo de violencia incontrolada de un grupo de individuos sobre un sujeto que tiene como resultado la perturbación de sus actividades diarias. Por mucho tiempo se manejó esta terminología, pero en la actualidad están diferenciados el *mobbing* como acoso moral en el trabajo y el *bullying* como conductas de acoso y amenaza entre escolares (Palomero, 2012).

Olweus nombró *bullying* a la violencia entre escolares retomando las aportaciones del concepto empleado por Heinemann (mobbing). Delimitó que esta violencia nace cuando un estudiante es victimizado mediante acciones de maltrato y de manera constante y periódica en un tiempo prolongado por un grupo de estudiantes. Dicha conceptualización constituyó un gran avance en la época ya que se logró identificar los roles de víctima y victimario. Este autor también planteó algunos elementos diferenciadores y característicos del *bullying* como: la intencionalidad del daño, la persistencia en el tiempo y el abuso de poder (Del Rey y Ortega, 2007; citado en Salas, 2015). En 1998, Olweus identificó a través de diversas investigaciones, que las acciones de maltrato hacia un estudiante eran lideradas por un estudiante en particular (Olweus, 1998).

El que se nombrara *bullying* a este tipo de violencia, derivó de la similitud que Olweus encontraba entre el agresor y el comportamiento de un toro ya que la palabra *bullying* viene del vocablo inglés *bull* que significa toro (Lugones y Ramírez, 2017). Ya Harper en 1953 había acuñado al término *bullying* el significado de: burlarse, hacer trampa, y le agregó el significado de *empujar* en 1884 (Bolton, Rawlings y Notar, 2015).

Actualmente, el *bullying* es nombrado de distintas maneras dependiendo del país, la cultura y los factores políticos y sociales. En Japón se le denomina *ljime*, en Francia e Italia *racket*, en Estados Unidos *bullying*, en países de Latinoamérica *acoso escolar*, *matonaje* y *hostigamiento* (Lugones y Ramírez, 2017; Salas, 2015; Santoyo y Frías, 2014; Vega, 2013). En la Reunión Internacional de Violencia Escolar organizada por el centro Reina Sofía para el estudio de la violencia, Olweus tradujo la palabra *bullying* al castellano como *acoso escolar* (Mendoza, 2014). Este mismo autor (1993), especificó que algún estudiante está siendo victimizado cuando él (o ella) es expuesto, repetidamente y a través del tiempo a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes, cubriendo tres criterios:

- (a) Las agresiones dirigidas hacia él o ella son intencionales.
- (b) Dichas conductas continúan a través del tiempo.
- (c) Existe un desbalance de poder entre el agresor y la víctima.

Las acciones negativas hacia un estudiante incluyen ocurrencias verbales o no verbales como: denigración, golpes, gestos rudos, ridiculizar, engañar, esparcimiento de rumores falsos, persuadir a otros para violentar a la víctima (Olweus, 1993). A partir de estos señalamientos encontrados por este investigador, han surgido diferentes conceptualizaciones.

Salas (2015), retoma las investigaciones de Olweus, Cerezo y Mora-Merchán, para proponer la presente definición del bullying: forma de violencia sistemática hacia algún niño, niña, adolescente, adulto o grupo en un contexto escolar, caracterizada por exponer de manera periódica tanto en espacio y tiempo a acciones lideradas por otro individuo o grupo inmerso en el mismo contexto, bajo una relación asimétrica de poder. En esta relación se atentan los derechos fundamentales del individuo, lo cual genera un deterioro significativo en todas las áreas funcionales de personalidad de la víctima e incluso en casos extremos, llegando al suicidio.

Gómez (2013), define al bullying como la intimidación, el abuso, el maltrato físico y psicológico de un niño o grupo de niños sobre otro u otros. Incluyen una serie de acciones negativas como: bromas, burlas, golpes, exclusión, conductas de abuso con connotaciones sexuales y agresiones físicas.

Para Voors (2005), el acoso escolar es el comportamiento de los que maltratan sistemáticamente a otros seres humanos mediante el abuso de fuerza, de autoridad o de superioridad social o intelectual. Retoma a Olweus para señalar que el acoso se produce cuando uno o varios de los protagonistas se complacen en un abuso de poder que perjudica reiterada y sistemáticamente a otros, contemplando los siguientes dos elementos: los actos negativos contra el chico son reiterados y sistemáticos y existe un desequilibrio entre el niño que instiga el acoso y el blanco del mismo.

Cowie y Jennifer (2008; citado en Bolton, Rawlings y Notar, 2015), consideran el cyberbullying un nuevo tipo de acoso, que es caracterizado por el uso de algún tipo de información y comunicación tecnológica para acosar a alguna persona en la red social o en el teléfono.

Cobo y Tello (2009), agregan al bullying las siguientes características: rara vez se denuncia, tiene consecuencias serias tanto para la víctima como para el agresor y siempre provoca un daño emocional (baja autoestima, inseguridad y una sensación de desolación).

Actualmente la violencia escolar tiende hacia patrones de conducta más graves, relacionados con la violencia física y verbal hacia compañeros pares (Lugones y Ramírez, 2017). A partir del incremento del acoso escolar, se ha descrito una tipología de la misma.

Olweus y Limber (2009) y Voors (2005), indican que hay dos tipos de acoso escolar: directo e indirecto. El bullying directo incluye el acoso físico y verbal y tiende a ocurrir de manera simultánea. En cambio, el bullying indirecto es más psicológico como: esparcir rumores, persuadir a otros para agredir a una persona en específico y/o agresiones en el ciberespacio.

Voors (2005), describe los tipos de acoso de la siguiente manera:

Acoso físico: Patadas, empujones, golpes con las manos, escupitajos, tirones de pelos, mordiscos, encerrar al chico, acciones humillantes, tocamientos sexuales no deseados.

Acoso verbal: Amenazas verbales, insultos, burlas crueles acerca de indumentaria, aspecto físico, raza, origen étnico, defecto o anomalía visible, rareza del habla o la conducta, injurias. Además, agrega el acoso relacional que se refiere a la exclusión formal, el rumor mediante el anonimato que implica un sentido del humor especialmente cruel.

Lugones y Ramírez (2017), señalan ocho modalidades de acoso escolar: bloqueo social, hostigamiento, manipulación, coacciones, exclusión social, intimidación, agresiones y amenazas.

Cobo y Tello (2009), tipifican al bullying como:

Bullying físico: Abusos y maltratos físicos como patear, golpear, empujar, encerrar a la víctima, maltratar sus pertenencias y/o robarlas. Puede ser directo (lastimar de forma física a la víctima) o indirecto (dañar sus pertenencias).

Bullying verbal: Insultar, amenazar, poner apodos, generar rumores, hacer chistes raciales o de género, difundir chismes, realizar acciones de exclusión, discriminar, hacer bromas insultantes.

Bullying gesticular: Se produce en presencia de un adulto cuando éste no mira las acciones del agresor, lo cual le da más fuerza, quien se atreve a realizar este tipo de acciones frente a una autoridad. Para la víctima es más impositivo, pues se siente incapacitado de pedir ayuda o denunciar lo que sucede.

Bullying cibernético: Consiste en enviar mensajes de texto a través del celular, correo electrónico o en espacios y encuentro de diálogo en internet, así como difundir cualquier tipo de información que desacredite al niño(a) que desempeña el papel de víctima. Tiene la característica de ser anónimo, lo que hace que sea más amenazador para la víctima.

#### **1.4 Causas del acoso escolar**

Las causas más relevantes que se han encontrado en las investigaciones realizadas con respecto al acoso escolar son las siguientes:

Lugones y Ramírez (2017), detectan factores individuales asociados las características personales, se contempla el factor genético, factores interpersonales y grupales que surgen debido a la necesidad de establecer jerarquías sociales, un estatus social y tensión entre ser aceptado por el grupo de pares y al mismo tiempo individualizarse. También contemplan la existencia de grupos con diferencias en términos de poder y estatus, principalmente basados en antecedentes históricos y culturales como: la raza, el género, el nivel socioeconómico y las minorías en general.

Gómez (2013), encontró que el acoso escolar se relaciona con formas en las cuáles el agresor o grupo ejercen el control a través de diferentes violencias como la física, psicológica, verbal y sexual, donde el grupo no crea lazos de solidaridad o de apoyo para la víctima. El ejercicio del acoso escolar es respaldado por el colectivo escolar que ayuda a su permanencia y reproducción. Dicho autor comenta que el acoso escolar es

grave porque cuestiona el reconocimiento como persona del alumno y deteriora la identidad de la víctima al ser excluida de la institución y del grupo de niños de donde en teoría forma parte. Las víctimas concentran muchas de las agresiones que se registran en el aula por parte de los compañeros de clase que permiten las agresiones y en ocasiones la fomentan con tal de no ser los elegidos. Lo anteriormente mencionado conlleva a que los agredidos se vivan en soledad y no sepan de qué manera reaccionar.

Principalmente en Estados Unidos se tiende a colocar la creencia de que el rico es superior y se identifica al bullying como una forma de táctica de supervivencia en una sociedad capitalista competitiva. Desde muy corta edad, los niños son condicionados a creer en dicha ideología. El bullying es síntoma de interacciones sociales agresivas con poca tolerancia a las diferencias, considerado aceptable y parte del crecimiento (Bolton, Rawlings y Notar, 2015).

Desde la perspectiva psicoanalítica, el acoso escolar se considera un síntoma, es decir, un aviso de algo más complejo y se relaciona con una posición subjetiva que requiere irse analizando caso por caso (Gallo, 2017; Ubieto, 2018).

### **1.5 Contextos que favorecen el acoso escolar**

Las investigaciones muestran que las relaciones de acoso escolar se dan principalmente en contextos escolares que se caracterizan por ser poco estructurados y en donde no existe supervisión de adultos. En este sentido, los recreos, la salida del colegio y algunos espacios como los baños, son lugares propicios. No obstante, las nuevas tecnologías de comunicación han complejizado el acoso escolar ya que puede darse a través del espacio virtual (Lugones y Ramírez, 2017).

Las investigaciones de Olweus, Ronald y el programa Zero, aportaron a la literatura que en una escuela con un elevado nivel de bullying, suele presentarse una dirección ineficaz y escasa cooperación y consenso entre su personal, mientras que en una escuela donde este tipo de comportamiento se da en grado bajo, se suelen obtener óptimas valoraciones directivas y de cooperación (Ronald, 2010).

El aburrimiento en la escuela y su enlace con prácticas escolares y juveniles son fuertes constructores de violencia escolar cuando los alumnos no alcanzan a regular su comportamiento y ante la ausencia de adultos que establezcan límites de actuación. Los padres de familia explican la indisciplina y la violencia escolar a partir de que perciben falta de liderazgo de los directivos y/o de las normas de disciplina (Saucedo y Guzmán, 2018). Vega (2013), señala que el acoso escolar surge en un contexto conflictivo y tenso donde se presenta malestar social, aburrimiento, pérdida de sentido y desilusión colectiva.

Escobar vincula el acoso escolar con el elemento del poder ya que se encuentra presente en casi todas las relaciones sociales, siempre en las que se verifique la presencia de un sujeto activo que instrumenta la voluntad de otro pasivo que obedece. En el poder es necesario que ambos sujetos sean capaces de definir una voluntad forzada o consentida por ella misma. En su trayecto por la escuela, los alumnos aprenden entre muchas cosas la relación con el poder, elemento que puede darse a través de la violencia tanto con la relación con el docente como con los compañeros de clase (1988; citado en Gómez, 2013).

### **1.6 Las consecuencias del acoso escolar en sus diferentes actores**

Se han identificado en la dinámica de acoso escolar principalmente a tres actores: la víctima, el agresor y los espectadores, los cuáles se describen a continuación:

*Víctima:* Suele ser un joven con dificultades para defenderse en forma física o verbal, por lo que será sometido con facilidad en contra de su voluntad. Este estudiante evita denunciar al sentir miedo de recibir más represalias, es así que prefiere guardar silencio (Cobo y Tello, 2009). La víctima se convierte en el centro de condensación de las diversas agresiones de todos sus compañeros, pero también representa las preocupaciones y amenazas que otros alumnos puedan experimentar en un futuro cercano como posibles víctimas potenciales (Gómez, 2013). Los niños y adolescentes que viven acoso pueden presentar consecuencias físicas como: inflamación crónica sistémica que persiste hasta la edad adulta (Lugones y Ramírez, 2017), trastornos gastrointestinales, pérdida de apetito, trastornos dermatológicos (Voors, 2005), dolores de cabeza (Cobo y Tello, 2009).

Respecto a las consecuencias emocionales, se destacan las siguientes características: timidez, temores que interfieren en la vida diaria, ansiedad cuyas manifestaciones son: insomnio, pesadillas nocturnas, tics nerviosos, dificultades interpersonales, depresión, miedo, sumisión, desensibilización, interiorización de conductas antisociales y delictivas para planear imaginarias venganzas con probabilidad de pasar a la acción, sentimientos de culpabilidad, tendencias suicidas plasmadas de manera reiterada. Estas consecuencias tienden a persistir en la edad adulta (Lugones y Ramírez, 2017; Voors, 2005). Así mismo, el acosado va disminuyendo la confianza en sí mismo, puede encontrarse en un estado de depresión, se profundiza la sensación de aislamiento, se presentan fobias sociales y dificultad de relacionarse con los pares (Voors, 2005).

Las consecuencias del acoso cotidiano van deteriorando progresivamente la identidad de la víctima, al grado de que el acosador puede tener control de él para su aniquilamiento (Gómez, 2013). Se presenta dificultad para hablar con las víctimas ya que se muestran distantes, apenados, manifiestan permanentes acciones a la defensiva, tratan de evitar hablar del tema que les preocupa y les molesta. Viven un gran sentimiento de soledad ya que por lo regular son aislados y no cuentan con el apoyo y ayuda de los compañeros ni muchas veces del docente. Existe una afeción en su potencial académico, manifiestan miedo a decir y hacer algo, se prefiere aguantarse en silencio y de esta manera se torna más difícil encontrar una solución (Gómez, 2013).

La gravedad de ser víctima de acoso escolar es que la mayor parte del fenómeno no es visible, lo cual conlleva a que desafortunadamente los demás se enteran cuando el daño en el acosado ya es muy grave como en el caso de un suicidio (Gracia, 2002; citado en Gómez, 2013). Sin embargo, algunas víctimas de acoso escolar mandan señales de que están siendo violentados como: voz débil, mirar al suelo todo el tiempo, ausentismo escolar para evitar las agresiones o las amenazas, bajo rendimiento académico, dificultad para relacionarse con los demás, escasas o nulas amistades, sentimientos de vergüenza de lo que dicen o hacen al ser sujetos de burlas, mostrarse callados e inseguros, presentar baja autoestima, ideas suicidas, cuadros depresivos y es posible que se atente a quitarse la vida.

(Cobo y Tello, 2009; Matthew y Matthew, 2012; Olweus, 1993; Voors, 2005). Estas características influyen en la adultez ya que se corre el riesgo de no poder establecer buenas relaciones sociales y generar patrones disfuncionales e inestables en la familia y el trabajo.

*Agresor:* Es quien ejerce la acción de abusar, molestar o agredir al otro.

Aparentemente se muestra muy seguro de sí mismo, aunque existe la probabilidad que sea alguien que ha enfrentado situaciones difíciles y tenga una gran inseguridad de sí y del medio que lo rodea. Por lo común, son personas que crecieron en un contexto de violencia verbal, física y emocional, lo que afecta de forma negativa su estado de ánimo. Con las agresiones dirigidas hacia otro compañero escolar, se busca revertir la situación; que ahora sea otro quien sufra y se sienta mal. Pueden ser ellos víctimas también en otro espacio (Harris y Petrie, 2003; citado en Cobo y Tello, 2009).

Los agresores suelen tener las siguientes características: ser impulsivos, tener poca tolerancia a la frustración, manifestar poca o nula empatía con los sentimientos de los demás, se proviene de familias en las cuáles se permite, se avala y se fomentan actitudes agresivas, obsesión por encontrar más víctimas sobre las cuales ejercer dominio y control, necesidad de demostrar constantemente su dominio, baja autoestima, relaciones sociales disfuncionales y estar involucrado en situaciones adictivas y delictivas (Harris y Petrie, 2003; citado en Cobo y Tello, 2009; Gómez, 2013; Voors, 2005).

Algunos acosadores argumentan que tener una víctima les facilita su estancia en la escuela al tener una posición de control y poder. Lo anterior los lleva a sentirse empoderados sobre el alumno que vencen ya sea física o verbalmente. Muchas veces el acosador, se ve presionado a seguir ejerciendo dichas acciones para no perder liderazgo y admiración por el grupo de pares (Cobo y Tello, 2009; Gómez, 2013).

*Espectadores:* Son los participantes pasivos y activos que actúan de manera indirecta en la dinámica del acoso escolar. Son cómplices del agresor y pueden considerarse acosadores indirectos ya que refuerzan y perpetúan el maltrato. Desempeñan el rol de otorgar o no al agresor el reconocimiento que necesita y pueden ser amigos del

agresor. Al principio sólo son observadores casuales, pero tienen una posibilidad de convertirse en agresores. Los testigos experimentan emociones encontradas ya que, por un lado, sienten avergonzados y apenados por lo que sucede y su incapacidad para denunciar los hechos. Sin embargo, sentirán alivio de que sea otro y no ellos quien esté en la situación de la víctima. Por lo general se guarda silencio ya que, si denuncian lo que acontece, perciben que ellos se convertirán en las nuevas víctimas (Gómez, 2013; Cobo y Tello, 2009).

### **1.7 Propuestas para la prevención y la atención del acoso escolar**

Investigadores expertos en el entendimiento del acoso escolar han propuesto y llevado a la práctica diferentes programas para disminuir esta problemática desde una perspectiva psicológica. Entre las más destacadas se encuentran las siguientes:

*Bullying Prevention Program:* Su creador es Olweus (1999) y los principales objetivos de intervención son: mejorar las relaciones interpersonales, reducir los problemas de acoso escolar entre los estudiantes y prevenir el desarrollo de nuevos problemas de acoso escolar.

*Programa Zero:* Creado por Olweus y Ronald (Ronald, 2010), para prevenir el acoso escolar basado en trabajar la autoridad del adulto para definir las normas sociales y realizar una combinación de apoyo y control a los alumnos con respecto a la normatividad escolar.

*Proyecto de investigación Voz Joven:* Surgió en el 2010, derivado de una encuesta a trece mil estudiantes. De dicha encuesta, se conjuntaron las estrategias que les funcionaban si eran víctimas de acoso escolar, las cuales fueron las siguientes: decir a uno de los padres o a un adulto en casa lo que está pasando en la escuela, decirle a un amigo ya que cuando se habla del problema, cambian las reglas del juego. Decirle a algún adulto en la escuela hasta encontrar apoyo en alguno de ellos, hacer una broma sobre el bullying, evitar sentirse culpable por la situación, hacer como si no lo molestaran a uno, considerar que, si alguien quiere discutir, no es necesario quedarse hasta terminar e ignorar al agresor (Matthews y Matthews, 2012).

*Propuesta de Cobo y Tello (2009).*

1. Empezar una campaña preventiva y correctiva para que todos aquellos que pertenecen a la comunidad escolar estén bien informados del problema, que conozcan con exactitud qué es el bullying y no confundirlo con otras situaciones agresivas que acontecen en la escuela y que se informe la gravedad de la situación.

2. Detectar el problema y evitar mostrar intolerancia o indiferencia, pues los alumnos percibirán que no se le debe dar importancia al problema. Una agresión se vuelve más artera y crea una sensación de indefensión mayor en la víctima, quien no sabrá qué es más amenazador, si el atrevimiento del agresor o la posible complicidad del profesor.

3. Proporcionar ayuda: Se sugiere no confrontar a la víctima con el agresor. Debe reprobarse la conducta violenta pero no a la persona que la ejecuta. Tampoco se debe humillar al agresor porque se lo merece, esto provoca resentimiento y no una reflexión asertiva. Es preciso comunicar de inmediato al personal designado para trabajar con estos problemas. Debe haber una intervención pronta, directa y a largo plazo. Se recomienda seguir lo escrito en el reglamento escolar. Si el caso lo amerita, informar a los padres del agresor y/o de la víctima para pedir su colaboración en la vigilancia de las actitudes de los participantes y para proporcionar apoyo de ambas partes.

*Estrategia para trabajar el bullying en las aulas (Mendoza, 2014):* Dicho autor recomienda las siguientes acciones para prevenir y disminuir el acoso escolar: monitoreo escolar cotidiano, motivar académicamente evitando las distracciones, desarrollar asambleas escolares en las cuáles se escuche lo que el alumnado está viviendo, colocar sanciones al comportamiento acosador, establecer estrategias en cuerpos colegiados como la toma de acuerdos con padres de familia, buzón de quejas del alumno, seguimiento y operación cotidiana del reglamento escolar, trabajar el liderazgo del profesorado y desarrollar la autoestima de los estudiantes en el aula.

*Recomendaciones a partir del informe de la UNESCO (2019a):* El compromiso de promover un clima escolar y un entorno de aula seguros y positivos, sistemas eficaces de denuncia y seguimiento de la violencia y el acoso escolar, programas e intervenciones

basados en datos empíricos, formación y apoyo a los docentes, respaldo y orientación de los alumnos afectados, empoderamiento y participación de los estudiantes, el liderazgo político y el compromiso de alto nivel, junto con un sólido marco jurídico y normativo que aborde la violencia contra los niños y la violencia y la intimidación en las escuelas.

### **1.8 El acoso escolar en el contexto mexicano**

Por su alta incidencia en México, Vega (2013) clasifica al acoso escolar en calidad de pandemia ya que forma parte de la violencia social donde la población infantil y adolescente en los entornos escolares ha padecido directa o indirectamente la explosión de violencia criminal en espacios públicos.

A partir de 2007, en el sistema escolar mexicano se hicieron los primeros levantamientos de información en escuelas, arrojando una alta prevalencia de acoso escolar (Vega, 2013). En el 2012, entró en vigor la Ley de Promoción de la Convivencia Libre de Violencia en escuelas de México, buscando abatir de forma integral diversas violencias en el ámbito escolar incluyendo el acoso escolar. Fue a partir del 2016, cuando se realizaron acciones de manera gubernamental para trabajar la violencia en las escuelas mexicanas con el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) de nivel básico, cuya intención fue promover ambientes de convivencia favorables (Saucedo y Guzmán, 2018).

Las investigaciones de acoso escolar en México han sido en su mayoría en el nivel educativo de primaria y secundaria, siendo pocos los estudios que hasta en la actualidad han abordado los niveles de preescolar, medio superior, superior e investigaciones con escuelas privadas, rurales, interculturales y técnicas (Saucedo y Guzmán, 2018; Vega, 2013).

Entre las encuestas que tratan directamente a la violencia escolar se encuentra: la Encuesta Nacional de Exclusión, Intolerancia y Violencia en las Escuelas de Educación Media Superior, realizada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) con el Instituto Nacional de Salud Pública (INSP) en 2007 y en 2009 y la Encuesta Nacional de Juventud

del Instituto Mexicano de la Juventud, aplicada en los años 2000 y 2010 (Saucedo y Guzmán, 2018).

Estudiar la violencia en escuelas mexicanas presenta una gran complejidad ya que con frecuencia se incluyen tanto los actos de violencia como lo que subjetivamente cada actor social percibe y vive, así como el contexto cultural e histórico desde donde se define lo que es y no es la violencia (Dubet, 1998). También en las investigaciones realizadas se ha encontrado que los investigadores elaboran recomendaciones generalizadas, sin tomar en cuenta las especificidades de los problemas y de los diferentes contextos escolares. Faltan los análisis que documenten las buenas prácticas que llevan a cabo las escuelas para disminuir la violencia escolar en sus diferentes manifestaciones (Saucedo y Guzmán, 2018).

Saucedo y Guzmán (2018), recomiendan que intervenir en la problemática de acoso escolar requiere miradas diagnósticas, la teorización de cómo insertarse en las prácticas escolares para cuestionar creencias conductoras de violencia, ofrecer pautas de relación accesibles a las personas que favorezca la convivencia en lugar de la rudeza e identificar y cuestionar lógicas de poder y políticas que atraviesan la vida cotidiana escolar.

Vega (2013), considera que es imprescindible la realización de estudios cuantitativos y cualitativos sobre el impacto del acoso escolar en la población escolar mexicana, tanto a nivel personal como en grupos educativos, con una perspectiva multinivel, multisectorial y multiregional. Así mismo, enfatiza la importancia de la realización de estudios cualitativos complementarios para entender la lógica del acoso escolar en distintas regiones, sectores y niveles educativos.

El acoso escolar en México fue estudiado en un primer momento a través de la aplicación de algunos instrumentos que habían sido utilizados anteriormente. Sin embargo, no en todos los casos hubo cuidado y rigor metodológico. También predominaron dos vertientes; la primera referida a la adecuación de instrumentos de los estudios de Olweus y la segunda, de los trabajos de Ortega (Gómez, 2013). No obstante, diversas investigaciones han demostrado la complejidad de los aspectos contextuales y las particularidades que adopta la violencia y que varían significativamente inclusive en los mismos grupos de una

institución educativa (Gómez, 2013; Valadez et al., 2011; Prieto et al., 2009). El referente más importante ha sido el Programa Escuela Segura (PES), ya que es el único que ha sido aplicado a escala nacional. EL PES entró en operación en el 2007 con el objetivo general de contribuir a mejorar la calidad educativa que se ofrece a los alumnos de las escuelas públicas de educación básica mediante la gestión de ambientes escolares seguros y con el objetivo específico de consolidar a las escuelas públicas como espacios seguros, libres de violencia, delincuencia y consumo de sustancias adictivas, propicios para la formación integral de los alumnos (Saucedo y Guzmán, 2018).

Un desafío en las investigaciones mexicanas sobre acoso escolar es superar los estudios meramente descriptivos o clasificatorios y proponer investigaciones de mayor alcance que permitan explicar la lógica de este tipo de violencia escolar. Para ello, es importante que se consideren los análisis existentes y pensar en procesos que se construyen diariamente donde interactúan aspectos socio-estructurales, culturales, institucionales y las características propias del sujeto (Saucedo y Guzmán, 2018).

La investigación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa del 2009 reportó que en los siguientes estados los alumnos perciben mayor violencia en la escuela: Chihuahua, Durango, Baja California, Baja California Sur, Michoacán, Jalisco, Estado de México, Distrito Federal, Tabasco y Quintana Roo (Vega, 2013).

Respecto a los estados con mayores índices de violencia en los alrededores del plantel, sobresalieron Chihuahua, Sonora, Baja California, Baja California Sur, Estado de México, Distrito Federal y Quintana Roo, (INEE, 2009; citado en Vega, 2013).

Para Mendoza (2014), el bullying en México ha estado presente en escuelas mexicanas desde el inicio, donde se identifica un desequilibrio entre el estudiante acosador y la víctima, así como la persistencia en la agresión. Esta misma autora menciona que en la UNAM se desarrolló un estudio de la evaluación conductual del acoso escolar, identificándose que:

- Es posible evaluar el desequilibrio entre víctimas y agresores, a través de la aplicación de una ecuación conocida como índice de reciprocidad, que permite conocer la asimetría de intercambios sociales coercitivos.

- El bullying ocurre en el aula escolar y en presencia del docente, por lo que se confirma la hipótesis de que el profesorado parece no identificar todos los episodios de bullying que se presentan durante la clase.

- Para detener la victimización, se tiene que ayudar a la víctima a fortalecer sus habilidades sociales y detener la victimización. Lo anterior ayudará a desarrollar habilidades como la responsividad social, la efectividad social positiva, la filiación y la conducta académica (Mendoza, 2014).

### **1.9 El acoso escolar desde la perspectiva psicoanalítica**

Psicoanalistas que han estudiado el fenómeno del acoso escolar, consideran que es un síntoma de causas tanto psíquicas como culturales de la época actual. Ubieto (2018), afirma que este fenómeno da cuenta de la pasión por la ignorancia que es intolerante a la espera, donde se presenta un vacío y aburrimiento. Así mismo, señala las siguientes características del contexto actual que influyen en la dinámica de acoso escolar:

- Se vive la desvalorización de la autoridad paterna por su capacidad para inventar soluciones.

- Se le da importancia en demasía a la mirada y la imagen como una fuente privilegiada de goce en la cultural digital. Es así que se presenta un goce de mirar al semejante como víctima y surge pánico a ocupar ese lugar de segregación e invisibilidad.

- Se presenta desorientación en el adolescente respecto a las identidades sexuales.

- El adolescente se vive desamparado ante la escasa manifestación de lo que quieren los adultos para él en la vida.

- Se hace evidente la existencia de una intencionalidad agresiva individual: la crueldad.

- La escena del acoso se dirige también al Otro adulto, aunque no esté presente.

- La escena del acoso da acceso a un cierto goce del cuerpo del otro a través del grupo.

Ubieto (2016), relaciona el silencio de las víctimas con la ceguera de los adultos. Cuando alguien no puede responder ante la intimidación del otro, no se juega solo la debilidad de no poder responder, sino lo conecta con un fantasma particular que lo sitúa en una posición de objeto que le produce horror, pero al mismo tiempo cierta satisfacción/fascinación inconsciente.

Ramírez (2012), analiza la dinámica de acoso escolar desde el ámbito cultural donde los actores del acoso escolar (víctima, acosador, testigos), están inscritos en una sociedad donde el goce inconsciente genera el rechazo ante lo diferente y lo ajeno. La cultura contemporánea incita a los sujetos a gozar sin regulación con el principio de realidad, y hace creer que se podrá tenerlo todo sin un esfuerzo a cambio. Así mismo, los medios de comunicación imponen un modelo de igualdad al que todos se deben ajustar. Se incita a la agresividad contra los que son percibidos como un obstáculo para la obtención de lo que se quiere.

Ramírez (2012) enfatiza que el sujeto al constituirse psíquicamente a través de otro, se le habla a otro y al mismo tiempo se le está hablando a un aspecto propio puesto en el otro. Entonces la agresión a otro como en la escuela, es una agresión que uno hace a algún aspecto de sí mismo que se aleja del ideal del yo social, pero que a su vez es parte de uno mismo. La agresión a un otro no es más que la agresión a un aspecto del cual uno huye de sí mismo. Todo ello está conformado por operaciones inconscientes donde se rechaza de ese otro algún elemento propio que incomoda, que no se ajusta al *ideal del yo*. Se ataca al diferente, las propias pulsiones sexuales (sádicas) y de muerte se depositan en aquel que da la posibilidad de ser agredido. Este mismo autor relaciona al acoso escolar con el aspecto de la ley y como este elemento se ha inscripto en el adolescente tanto por parte de la familia, como por el entorno que lo rodea.

Se propone en el acosado preguntarse si se llega a dicha indefensión por casualidad o existe algo más. Ramírez (2012), infiere la posibilidad de que el adolescente se haya

quedado en una imagen de sí mismo infantil y en el ámbito familiar en el lugar del no-deseado, o deseado de una forma devorada, excesivamente aplastante que no permita al sujeto desplegarse como un ser social. También considera importante indagar el lugar del deseo que ha tenido el joven objeto de acoso escolar en la familia.

La gravedad del acosado es que además de ser marginado por sus compañeros, él lo vive como un rechazo del mundo social. Las consecuencias pueden ser de gravedad ante la vivencia de no poder existir en el mundo. En la adolescencia se constituye el yo social del sujeto y este construye a nivel inconsciente su propia sintomatología a través de su historia y sus recursos. Por ello, el acosado necesita herramientas para defenderse y no ser defendido (Ramírez, 2012).

Gallo (2017), ha estudiado el acoso escolar con la función de autoridad donde encuentra que ante la pregunta que realizan los actores del acoso escolar sobre qué hacer ante la agresión, dicha función desfallece, no opera como antes lo hacía. Concluye que la autoridad actual está debilitada y ya no es una figura de referencia y contención para los jóvenes.

### **1.10 Comentarios finales**

Es importante reconocer al autor Heinemann por los inicios del estudio del acoso escolar, quien fue un investigador importante para que Olweus pudiera definir esta manifestación de violencia ya que en la literatura consultada es poco lo que se le reconoce a dicho autor.

Olweus, quien es considerado el pionero del estudio del acoso escolar, logró dar cuenta de elementos clave que permitieron generar algunas intervenciones en distintos escenarios como la importancia del rol de la víctima en el grupo, la intencionalidad del daño y el identificar que generalmente se logra localizar a un victimario, quien dirige el acoso y obtienen recompensas sociales importantes como el abuso de poder en el grupo y la admiración de los compañeros escolares.

Algunos aspectos fundamentales para poder generar un mayor entendimiento del sufrimiento psíquico que presenta la víctima en el acoso escolar son: su privación de sus

derechos fundamentales e integridad, el factor sistemático del ejercicio del poder donde se le excluye socialmente y la generación de un daño emocional. Por ello, el joven objeto de acoso se vive marginado del mundo social y esta experiencia es tan insoportable en algunos casos que puede ser un factor para cometer un suicidio.

La ausencia de denuncia por parte del joven que es acosado ante las agresiones recibidas es un elemento que autores como Gómez (2013), Gallo (2017) y Ubieto (2018), señalan como factor favorecedor del acoso escolar ya que promueve su invisibilidad.

En lo referente a las causas que propician ser acosado en la escuela, la teoría señala factores personales, factores genéticos y factores grupales; sin embargo, para el psicoanálisis su historia psíquica es fundamental en la forma en que cada joven acosado vive dicha experiencia, donde la dificultad para defenderse es un cuestionamiento que habrá que generar en él mismo. Es interesante resaltar que para autores como Gómez (2013), la víctima tiene una función en el grupo: es en quien se plasman y concentran las agresiones de los integrantes del grupo escolar. Respecto al victimario, se presenta una probabilidad de que sea o haya sido objeto de agresión en otro ámbito institucional como la familia o el contexto social (Cobo y Tello, 2009).

El acoso escolar predomina en contextos poco estructurados, donde se identifica una dirección ineficaz, escasa cooperación por parte de los que fungen como autoridades y quienes no determinan límites en el comportamiento de los estudiantes. Es decir, una función de autoridad opacada por la imposibilidad de saber hacer algo respecto a la violencia que aparece en el acoso escolar.

En México Vega (2013), considera al acoso escolar una pandemia. Su estudio comenzó de manera tardía a diferencia de países como Escandinavia, Finlandia y España. Las investigaciones predominan en el nivel escolar básico existiendo gran desconocimiento en el nivel medio superior (Saucedo y Guzmán, 2018; Vega, 2013). Se han elaborado recomendaciones generalizadas sobre cómo abordar el acoso escolar sin tomar en cuenta la particularidad de cada espacio educativo y de cada estudiante. Por ello se resalta la

importancia de estudios cualitativos con la finalidad de como menciona Vega (2013), entender la lógica del acoso escolar.

La teoría psicoanalítica permite el realce de lo particular del sujeto, donde a través de su discurso se logra ver un sentido a lo que le ocurre. La comprensión de la vivencia de acoso escolar es fundamental para ser interrogado como un síntoma de algo que ocurre en el sujeto, problemática que obstaculiza ir hacia el progreso cultural ya que entorpece y dificulta los vínculos entre los jóvenes.

## Capítulo 2

### La constitución del sujeto

#### 2.1 Introducción

El objetivo de este capítulo es mencionar algunos elementos del concepto *subjetividad* que darán pie a proponer una definición desde los autores citados para la presente investigación. Así mismo, exponer lo referente a la estructuración del sujeto a partir de las aportaciones de Freud y algunos señalamientos de Lacan; por tal motivo son señalados algunos términos psicoanalíticos que facilitan el entendimiento de los momentos estructurantes para que el infante advenga como sujeto.

#### 2.2 La subjetividad

La *subjetividad* no es un concepto psicoanalítico, sino de origen filosófico (Corral, 2004), que contempla elementos como los que señala el diccionario de Abbagnano (1974):

- 1) Responde al carácter de todos los fenómenos psíquicos, en cuanto a fenómenos de la conciencia, o sea tales que el sujeto los refiere a sí mismo y los llama "míos".
- 2) Hegel considera que la subjetividad posee un carácter aparente, ilusorio o deficiente.

Desde la Sociología, la subjetividad es el campo de acción y representación de los sujetos, donde influyen circunstancias históricas, políticas y culturales (Giner et al., 1998; Foucault, 2002). Dicho campo de acción es determinado a partir de la acción verbal porque existir es: lenguaje, socialización, comunicación e interacción entre la comunidad. Por ello se afirma que el proceso de individuación inicia con el discurso que permite relacionar estructuras como lo es el ámbito familiar (Foucault, 2002).

Cabruja i Ubach (2005), explica que la perspectiva de occidente plantea a la subjetividad como regulada por un orden social, generando engaños en los sujetos como: una identidad que se constituye con autonomía, libertad y en constante progreso, una

autenticidad y originalidad en la identidad, un sujeto racional, consciente e intencional; por ello, en occidente la subjetividad es considerada un acto de la conciencia.

En la ciencia del psicoanálisis se cuestiona justamente a ese sujeto racional y conciente así como el cuerpo imaginario que lo sostiene como su referente subjetivo donde se generan espejismos, reconocimientos y desconocimientos (Saal, 1988). Braunstein (2008), retoma a Freud y a Lacan para señalar que la formación de la subjetividad, es decir, la manera en la cual el sujeto se vive en su vida cotidiana es una composición tanto de influencias sociales como de influencias respecto a su estructuración psíquica. Dicha construcción parte de requerimientos emitidos por la estructura social en la cual se está inscrito, cuya transmisión es realizada a través de instituciones como: la familia, la educación, las diferentes religiones y los medios de comunicación. Por ello, Strauss (1978), afirma que la existencia subjetiva no es natural sino una construcción cultural.

El psicoanálisis se funda a partir del estudio de los fenómenos subjetivos que eran insignificantes y rechazados para la ciencia positivista al seguir el postulado de Descartes *pienso, luego existo*, donde se construyó la idea de un sujeto iniciado en el pensamiento y la conciencia, desvalorizando aspectos relacionados a la subjetividad de los individuos. De estos elementos descartados por el discurso de la ciencia surge el psicoanálisis, cuyo objeto de investigación es *lo inconsciente* del sujeto (Jardim y Rojas, 2010).

Lacan (1957/2015), dando continuación a las aportaciones de Freud, retoma al lenguaje como elemento primordial de la subjetividad. A partir de los escritos de Heidegger, enfatiza que la palabra proporciona al hombre la primera garantía de poder mantenerse firme ante los otros, ya que únicamente donde existe la palabra se podrá construir una historia del sujeto.

Freud estudió la subjetividad resaltando que para el sujeto existe tanto la realidad psíquica como la realidad material (Schroeder, 2006). En su obra: *Psicopatología de la vida cotidiana* (Freud, 1901/2018), el autor logró evidenciar que las simples equivocaciones, omisiones, olvidos o detalles que no tienen importancia alguna para los sujetos que las realizan, daban cuenta de su realidad psíquica y constituían un mensaje a descifrar.

Freud (1921/2018) explicó que existe una verdad subjetiva que emerge en la palabra, en el relato de los humanos. Esa verdad en muchas ocasiones es actuada por el sujeto porque es una manera de recordar, aunque implique dolor. Lacan añade que la verdad del sujeto va a crearse en el momento en el cual el sujeto está hablando en la sesión analítica. Por esta razón afirma que la causa del sujeto es el significante y a ese sujeto que el significante representa, sólo lo representa ante otro significante (Lacan, 1957/2015).

Desde la lectura de Lacan (1957/2015), la subjetividad se ubica en el registro imaginario, ya que sólo es una parte de la conformación del sujeto debido a que éste es sujeto del inconsciente. La historia que narra el sujeto es un relato del acontecimiento dirigido a otro, ya que sin ese otro no hay historia. La verdad es algo que se crea y se construye en relación con un *gran Otro*. Es a partir del *gran Otro* que los sujetos se organizan en sociedad ya que el *Otro* es el vínculo entre los sujetos.

De acuerdo con S. Bleichmar (2004), la enorme aportación de Freud en su teoría de la construcción subjetiva es dar cuenta que la realidad psíquica va más allá de la consciencia ya que deviene también de lo inconsciente, de las situaciones sociales, donde como señala Follari (2007), le es ajena una homogeneidad cuantitativa.

Al colocar el elemento inconsciente en la subjetividad, el psicoanálisis añade el *deseo* como motor psíquico y la *represión* como barrera subjetiva inconsciente en el sujeto. Por ello, desde esta ciencia, el *yo* no se organiza de acuerdo con el principio de realidad ya que se necesita la intermediación de imágenes que no reflejan de manera fidedigna al mundo (Tarrío, 2012). Lacan al enfatizar que el sujeto no está en el *yo* porque está en el inconsciente, hace alusión a la frase: *sujeto del inconsciente* (H. Bleichmar, 1984). Por lo cual, no se puede contemplar para su entendimiento sólo la subjetividad del sujeto desde su *yo* y su perspectiva consciente e imaginaria ya que la conformación del sujeto rebasa su subjetividad.

Freud (1908/2018), señala que la realidad psíquica es diferente a la realidad histórica y material y lo engloba en el concepto de *fantasía*, donde se logra identificar un

equivalente al concepto subjetividad. Entre tantas aportaciones que el autor realizó con respecto a la subjetividad se mencionan algunas:

1. En los restos diurnos de sueños logró articular la conexión entre la realidad psíquica y la realidad material.
2. En sus escritos evidenció lo psíquico inconsciente en los comportamientos sociales, tal es el caso de los ensayos: *El chiste y su relación con el inconsciente*, *Psicología de las masas y análisis del yo* y *Psicopatología de la vida cotidiana*.
3. En el concepto de *ideal del yo*, logró evidenciar la influencia de lo social cultural en la estructuración del psiquismo al querer el sujeto agradarle a un Otro.
4. En el constructo de *identificación*, dio cuenta de la dimensión grupal en la subjetividad.

Algunos autores que reconocen la originalidad de las aportaciones de Freud en su estudio de la subjetividad son los siguientes. Para Green (2005), en el mito de Edipo, Freud logra decir lo esencial sobre la subjetividad humana: la vivencia de la diferencia sexual. Gil (2002), considera que Freud reinventó el mito de Edipo al otorgarle un valor estructurante en el psiquismo, constituyendo la organización fantasmática del deseo sobre las sociedades del padre. El Edipo constituye una verdad histórica en la forma de conceptualizar la prohibición del incesto. Para Strauss (1978), limitar la sexualidad es un regulador universal, por ello lo nombra: ley de prohibición del incesto. S. Bleichmar (2007), explica que la producción de subjetividad solo es el lugar donde se articulan los enunciados sociales respecto al yo ya que el aparato psíquico implica ciertas reglas que exceden la producción de subjetividad, como lo es la represión y la defensa. Ambos elementos tienen que ver con el modo en que se constituye el sujeto que desarrolla Freud en su teoría.

Castoriadis (2004) considera que, para la visión freudiana, la subjetividad es equiparable al yo consciente de la segunda tópica. En la formación del consciente por intermedio de la madre como instancia social, ella le transmite la lengua de su sociedad. El bebé sólo podrá ser un ser humano en tanto se apropie de esta lengua. El yo del sujeto es

consciente pero no en su totalidad, pues en este operan las adaptaciones a la realidad y trata de establecer compromisos entre realidades y pulsiones.

### 2.3 El sujeto en la época contemporánea

La lógica cultural influye y es influenciada por los procesos que ocurren en el psiquismo de cada sujeto cuyo requisito es asumir ciertas prohibiciones para vivir en sociedad.

Dufour (2014) explica que, en las sociedades de todos los tiempos, los sujetos hablantes construyeron a terceros con la finalidad de que ese tercero o *gran Otro* lograra soportar lo que los sujetos no podían sostener en comunidad. El *gran Otro* remite al principio de unidad en la comunidad, su creación es ficticia y necesaria. De esta manera se considera que hay derecho en una sociedad cuando en los asuntos humanos interviene un tercero, que asume diversas formas de acuerdo con la época histórica: uno o varios dioses, una religión, un partido político, un país, un líder, entre otros. La subjetividad se somete a la historicidad de la influencia de las instituciones como las políticas educativas y las políticas de justicia; por lo tanto, el autor afirma que el sujeto no existe materialmente, sino que es una fabricación de la sociedad.

Los planteamientos anteriores llevan a reflexionar la importancia de los escritos de Freud: *Tótem y Tabú* (1911/2018), *El porvenir de una ilusión* (1927/2018) y *El Malestar en la cultura* (1930/2018), donde se hace evidente la vulnerabilidad de los hombres ante la naturaleza y su necesidad de crear a ese *gran Otro* en deidades, un solo Dios o un líder para encontrar el soporte ante su desvalimiento.

Al ingresar a la cultura, el sujeto tiene ventajas ya que lo cultural regula al sujeto, pero también tiene que sacrificar ciertos deseos individuales y cumplir las demandas de las instituciones sociales. Esto ha sido manifestado por Foucault (2002), Chul Han (2015), Dufour (2014) y Fernández (2012), quienes reflexionan respecto a la dinámica sociocultural de la posmodernidad y sus efectos en la construcción subjetiva de la sociedad actual.

Chul Han (2015), hace énfasis que en la actualidad el sistema de dominación de estructuración social utiliza un poder fascinador más que dominante que consigue que los hombres se sometan por sí mismos al entramado de dominación nombrado *la psicopolítica*. En esta dinámica, el sujeto se percibe libre; sin embargo, se le oculta su explotación en su aparente libertad, convirtiéndose en amo y esclavo a la vez. Ya no es necesario un amo externo, él mismo se somete a los requerimientos del capitalismo. Esta esclavitud disfrazada se externa en: la depresión, el síndrome de burn-out, el endiosamiento del rendimiento individual, el individualismo, el supuesto hombre empresarial, el remplazo de la lucha de clases por la lucha interna consigo mismo, la exhibición de la vida privada en redes sociales, el consumidor pasivo y el culto al teléfono inteligente.

Para Dufour (2014), la sociedad actual se encuentra con dificultades de subjetivación y socialización, crisis que afecta principalmente a los jóvenes por el agotamiento y la desaparición de los grandes relatos de legitimación como la religión y la política. También predomina el desarrollo del individualismo, la sobrevaloración de la mercancía, el reinado del dinero, la exhibición de la apariencia, la desinstitucionalización de la familia, la propagación pública del espacio privado, el agotamiento de las figuras del *Otro* y su reducción respecto a su distanciamiento con relación al sujeto, la apropiación de las mentes por el modo de producción capitalista, un goce ilimitado y el despoje de los sujetos de su facultad crítica.

Las formas de dominio del capitalismo en la población joven, Fernández (2012) las identifica como: vivir en un presente inmediato, excesos de violencia y crueldades, vivenciar trastornos alimentarios, incremento en las adicciones y la dificultad de los jóvenes para nombrar que desean de su vida.

Desde las aportaciones de los teóricos expuestos, el panorama de la construcción subjetiva en los jóvenes pasa por dificultades que van tomando tonalidades adversas como la dificultad que el sujeto demande de ese tercero o *gran Otro* (sea el estado, la escuela, la religión, la familia, Dios, la función paterna) una rendición de cuentas por la dificultad de una actitud crítica ante su vida. Dufour (2014), considera importante rescatar y propiciar la

palabra en los jóvenes para viabilizar que apalabren su deseo pese a las dificultades que conlleva vivir en la época posmoderna.

Para Schroeder (2006), las nuevas expresiones de subjetividad son: la decadencia del *Otro*, amparador estatal en los procesos de destitución subjetiva, abolición de la distancia entre el sujeto y el *Otro*, distancia que brindaba el fundamento simbólico fundacional para el sujeto, el desfallecimiento de la figura del padre en las sociedades occidentales y un cambio en el papel tradicional de la madre.

#### **2.4 La constitución del sujeto**

Ante la inquietud de entender a profundidad los malestares individuales que se producen en la interacción social, Freud desarrolló una teoría del funcionamiento psíquico a lo largo de toda su obra que se plasma principalmente en *La Interpretación de los sueños* (Freud, 1900 /2018) y en *El yo y el Ello* (Freud, 1923/2018). En dichos textos, se desarrolla la primera tópica donde se explican los aspectos preconscientes y conscientes que son sobre determinados por lo inconsciente; posteriormente se complejizan dichos procesos con relación a las instancias: *yo, ello y superyó*.

Freud (1923/2018) usó como referentes a la mecánica y a la óptica de la física clásica para postular que el *aparato psíquico* es un mecanismo que funciona con energía que es transformada en su interior. La energía del psiquismo está formada por el placer y el displacer, que circulan entre las representaciones que están en su aparato. El displacer es referido como una elevación de la investidura energética y el placer como una disminución de esta. La energía que contiene el aparato psíquico se modula mediante los lugares que Freud desarrolló para su primera tópica: *consciente, preconsciente e inconsciente*, con reglas y modos de funcionamiento propios.

*El sistema consciente*: Es un órgano perceptual que se conecta de forma directa con la realidad a través de todo lo que percibe el sujeto. Se le nombran representaciones conscientes a todo lo que se registra tanto afuera del sujeto (lo que ve, escucha, hace, huele), como lo que pasa dentro (lo que recuerda, desea, siente). Sin embargo, Freud

descubrió que no sólo el sistema consciente es el que percibe, sino también lo inconsciente y lo preconscious. Por tal motivo, muchas veces la percepción está distorsionada por algún deseo inconsciente que incida. Este sistema se guía por leyes lógicas y cronológicas del tiempo, impera el principio de realidad, le es importante la adaptación a las circunstancias y aplazar sus deseos si no pueden realizarse en el instante. Por ello, la consciencia sólo constituye la superficie del aparato anímico (Freud, 1923/2018).

*El sistema preconscious:* Es el nivel situado entre lo inconsciente y lo consciente, separándolos la *censura*, que es un tipo de juez que autoriza o no la salida al consciente de alguna representación. Está constituido por pensamientos y fantasías que no están presentes en la consciencia pero que pueden serlo fácilmente. Está mucho más cerca de la consciencia que de lo inconsciente. Una representación logra ser preconscious cuando se establecen conexiones con representaciones-palabra. Por tal motivo, la asociación libre es fundamental para que lo inconsciente se vuelva preconscious por dichos eslabones de conexión (Freud, 1923/2018).

*El sistema inconsciente:* Es el nivel donde se encuentran todos los contenidos, emociones, deseos, ideas, vivencias y conflictos reprimidos que no tienen lugar en la consciencia, debido a que la intensidad que poseen produce displacer (sufrimiento) a la persona cuando los recuerda, por ello permanecen fuera de la consciencia. Una representación inconsciente no se percibe, pero puede comprobarse su existencia mediante sus formaciones como: los síntomas, los actos fallidos, los sueños, los chistes, en la compulsión a la repetición y en el sentimiento de culpa. Este sistema no respeta los tiempos lógicos, existen en él los deseos tanto infantiles como adultos, predomina el principio de placer, intenta cumplir y satisfacer sus deseos inmediatamente sin algún tipo de censura, existe: "ausencia de contradicción, proceso primario (movilidad de las investiduras), carácter atemporal y sustitución de la realidad exterior por la psíquica" (Freud, 1915/2018, p. 184).

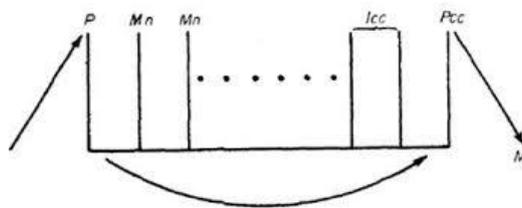
Puede saberse de la existencia de lo inconsciente mediante las conexiones palabra. Al generarse eslabones de conexión, lo inconsciente puede volverse preconscious y aspirar a ser consciente. Lo inconsciente es descrito en tres aspectos. En el sentido *descriptivo* hay

dos clases de inconsciente; lo susceptible de ser consciente y lo no susceptible de serlo. En el aspecto *dinámico* se hace referencia a lo inconsciente a través de la represión y en el aspecto *sistemático*, se hace énfasis a la creación del esquema de lo inconsciente (Freud, 1923/2018).

Freud elaboró el siguiente esquema para explicar gráficamente el funcionamiento de los tres sistemas:

**Figura 1**

*Esquema del peine.*



*Nota:* Elaborado por Freud (1900/2018), donde se explican los lugares: consciente, preconscious y lo inconsciente en el psiquismo. La P: es el Polo de la percepción, la M: Polo motor, la Mn: Huella Mnémica (lo que es una representación), las siglas Icc: lo Inconsciente y las siglas Pcc: lo Preconscious.

En la segunda tópica, Freud (1923/2018), complejiza el funcionamiento psíquico mediante las instancias: *yo*, *ello* y *superyó*, al considerar lo siguiente:

- Se elimina la vinculación del *yo* con la cualidad de consciencia a partir de la evidencia de los actos compulsivos y la resolución de un trabajo intelectual durante el estado del dormir. El *yo* pasó a ser parte del sistema consciente-preconscious porque una parte del *yo* es inconsciente.

- Lo reprimido solo es segregado radicalmente del *yo* por las resistencias de represión, pero puede comunicar con el *yo* a través del *ello*, como lo es en la compulsión a la repetición. El *yo* se caracteriza por:

- Ser la parte del ello alterada por la influencia directa del mundo exterior. Se encuentra aferrado por remplazar el principio de placer (que rige irrestrictamente al *ello*), por el principio de realidad.
- En muchas ocasiones, el *yo* suele trasladar en acción la voluntad del *ello* como si fuera la suya propia, como en la *compulsión a la repetición*.
- Es la proyección de una superficie, ya que deriva de una sensación de instancias corporales, las que parten de la superficie del cuerpo.
- Únicamente una resistencia a la compulsión hace consciente enseguida a lo compulsivo.
- Tiene que conciliar las exigencias del *superyó*.
- Es un mediador entre el mundo de la realidad, el *ello* y el *superyó* y así conserva su propia autonomía por el mantenimiento de su organización integrada (Freud, 1923/2018).

El *ello* es la instancia que tiene como objetivo minimizar la tensión generada por las pulsiones. Trabaja de acuerdo con el principio del placer y omite las demandas de la realidad. Allí no existen las contradicciones y representa la necesidad del humano de cubrir sus necesidades inmediatamente sin tener en cuenta las consecuencias. La mayor parte del *ello* es desconocido e inconsciente, sus contenidos son tendencias hereditarias, determinaciones innatas, exigencias somáticas y sus adquisiciones son provenientes de la represión. El *ello* no puede equipararse con lo inconsciente debido a que también el *yo* y el *superyó* tienen vastos sectores inconscientes. Esta instancia tiene una relación estrecha y conflictiva con las otras dos (Freud, 1923/2018).

El *superyó* es la instancia representante de los pensamientos morales y éticos recibidos de la cultura cuyo representante inicial es la madre y posteriormente el padre. Esta instancia no está presente desde el inicio de la vida del infante, sino que surge a consecuencia de la internalización y resolución del complejo de Edipo. El *superyó* está formado por dos subsistemas: la *conciencia moral* y el *ideal del yo*. La *conciencia moral* tiene como función la autoevaluación, la crítica y el reproche del sujeto con respecto a lo

esperado por la cultura, se basa en lo que está bien y mal de la sociedad en la que se vive. El *ideal del yo* es la imagen ideal de uno mismo con respecto a lo esperado socialmente (Freud, 1923/2018).

## 2.5 Lo inconsciente y la pulsión

Aunado a los sistemas e instancias que Freud desarrolla para explicar la distribución de la energía contenida en el aparato psíquico, existen conceptos clave para entender su funcionamiento. Lo inconsciente y la pulsión son términos que permitirán clarificar la manera en la cual se constituye el psiquismo y la subjetividad.

### 2.5.1 Lo inconsciente<sup>1</sup>

El fundamento teórico a partir del cual se afirma que existen procesos anímicos inconscientes es a partir del proceso que realiza la *represión*, operación mediante el cual el sujeto intenta rechazar ciertas representaciones como pensamientos, imágenes y recuerdos que generan malestar; pero no se aniquilan, sino que se van al sistema inconsciente (Laplanche y Pontalis, 2004).

Freud (1905/2018), justifica la existencia de lo inconsciente al existir imprecisión en los datos de la consciencia en todo sujeto y actos psíquicos de los que la consciencia no es testigo. Lo anterior se manifiesta en ocurrencias cuyo origen se desconoce y con resultados de pensamiento cuyo trámite se oculta. Por ello, el autor señala que la igualación convencional de lo psíquico con lo consciente es inadecuada:

Así como nos alertó Kant para que no juzgásemos a la percepción como idéntica a lo percibido incognoscible, descuidando el condicionamiento subjetivo de ella, así el psicoanálisis nos advierte que no hemos de sustituir el proceso psíquico inconsciente, que es objeto de la conciencia, por la percepción que ésta hace de él. Como lo físico, tampoco lo psíquico es necesariamente en la realidad según nos aparece. (Freud, 1905/2018, p.167).

---

<sup>1</sup> En Psicoanálisis es correcto escribir inconsciente e inconciente. Cuando se cite directamente a Freud en las obras completas de la editorial: Amorrortu, se escribirá *inconciente*.

Lo inconsciente abarca actos que son apenas latentes, inconscientes por algún tiempo, pero no diferenciables posteriormente de lo consciente y por otros procesos reprimidos. La censura opera como un elemento que selecciona un acto psíquico en general, donde se llevan a cabo dos fases. En la primera fase, el acto psíquico pertenece al sistema inconsciente; si a raíz del examen es rechazado por la censura, se le deniega el paso a la segunda fase; entonces se vuelve un acto psíquico reprimido que tienen que mantenerse inconsciente. Pero si aprueba este examen, entra a la segunda fase y pasa a formar parte del segundo sistema que es el sistema consciente donde es susceptible de consciencia si logran reunirse ciertas condiciones. A esta susceptibilidad de consciencia, Freud lo nombra sistema *preconsciente* (Freud, 1923/2018).

La *represión* hace referencia a un proceso que produce una división entre el afecto y su representación. A partir de esta división, ambos elementos van al encuentro de sus destinos de manera separada. El afecto no es reprimido, solo es reprimida la representación que queda desinvertida o recibe investidura de lo inconsciente, o conserva la investidura inconsciente que ya tenía. El avance desde el sistema inconsciente al sistema preconsciente acontece a través de un cambio de investidura donde el preconsciente se protege del acoso de la representación inconsciente (Freud, 1923/2018).

Algunas particularidades del sistema inconsciente son:

Cuando se activan al mismo tiempo dos mociones de deseo cuyas metas son incompatibles, ellas no se cancelan recíprocamente, sino que forman una meta intermedia de compromiso.

A través del *desplazamiento*, una representación puede ceder a otra representación toda la cantidad de su investidura. Mediante la *condensación*, una representación le es posible tomar sobre sí misma la investidura total de muchas otras representaciones. Es aquí cuando se da el proceso psíquico primario cuya peculiaridad es el permiso de jugar con elementos del sistema preconsciente, donde pueden aparecer de manera cómica.

Los procesos del sistema inconsciente son atemporales y están sometidos al principio de placer. Es por ello que no existe negación, duda, ni grado alguno de certeza.

Los procesos inconscientes sólo se convierten inteligibles para los sujetos bajo las condiciones del soñar y de las neurosis, cuando los procesos más altos son trasladados hacia un estadio anterior por obra de un rebajamiento o regresión (Freud, 1915/2018).

### 2.5.2 La Pulsión

Freud define a las *pulsiones* (1923/2018), como los representantes de las fuerzas provenientes del interior del cuerpo, que impulsan al organismo a conseguir suprimir el estado de tensión en el que se encuentra a partir de obtener la reinstalación de cierto equilibrio.

Este empuje que surge del propio sujeto contiene 4 elementos: la fuente, que constituye una parte del cuerpo (boca, piel, ano), la fuerza de la pulsión, la meta de la pulsión que es hacia donde busca dirigirse y el objeto de la pulsión que es el medio por el cual la pulsión intenta alcanzar su meta ideal (Nasio, 2004).

Freud señala que una *pulsión* nunca puede pasar a ser objeto de consciencia, solo puede serlo la representación que es su representante. Por ello si la pulsión no se adhiere a una representación o no sale como un estado afectivo, no puede saberse de ella (Freud, 1923/2018).

Inicialmente, la teoría freudiana planteaba las pulsiones sexuales y las pulsiones de autoconservación (narcisista o yoica). Posteriormente en *Más allá del principio de placer* (1920/2018), el autor hace un replanteamiento para determinar dos tipos de pulsiones que motorizan la vida humana: las pulsiones de vida y las pulsiones de muerte. La *pulsión de vida* representa la tendencia humana de generar uniones y darle a sujeto el empuje necesario para contrarrestar lo destructivo, conservar la vida y sostener el desarrollo. En contraste, la *pulsión de muerte* hace referencia a la tendencia fundamental de todo ser viviente a la destrucción, la desintegración y la suspensión de lo vivo; ataca esencialmente los vínculos y destruye así las conexiones entre las cosas.

Las pulsiones de vida y las pulsiones de muerte no trabajan de manera independiente, sino que se fusionan entre sí; la primera libera al organismo de la acción

destructora de la pulsión de muerte y lo consigue principalmente a través de fusionarse con él. La pulsión de muerte trabaja de forma silenciosa, se manifiesta en la *compulsión a la repetición*, que es un proceso de origen inconsciente donde el individuo tiende a reproducir experiencias antiguas de placer y dolor sin tener conciencia de estar repitiendo estos eventos (Freud, 1915/2018). También la pulsión de muerte se expresa en el *sentimiento de culpa*, manifestación de la necesidad de castigo en el sujeto a nivel inconsciente (Freud, 1930/2018). Esta pulsión empuja a los sujetos hacia lo peor y hacia su finitud por rodeos y se manifiesta cotidianamente en acciones como el fumar, el drogarse, el comer en demasía, el permitir en un nivel inconsciente ser agredido (Elkin, 2015).

Cuando la pulsión se adhiere a un objeto se le nombra *libido* (Freud, 1905/2018), donde en palabras del autor: "llamamos así a la energía...de aquellas pulsiones que tienen que ver con todo lo que puede sintetizarse como amor... cuya meta es la unión" (Freud, 1921/2018, p. 86). Es a partir de este concepto donde Freud identificará momentos en el cachorro humano donde se libidinizarán partes del cuerpo hasta llegar a la genitalidad.

## **2.6 Los recorridos de la libido en la constitución del sujeto**

Freud señala el origen del sujeto a partir de la sexualidad, ya que "la sexualidad es la única función del organismo vivo que rebasa al individuo y procura su enlace con la especie" (Freud, 1916/2018, p.376). En sus escritos sobre *La sexualidad infantil* (1905/2018), evidenció la presencia de la sexualidad desde el inicio de la vida del bebé; por ello desarrolló una explicación de la organización sexual pregenital que comprende la organización oral y la organización anal y la organización sexual genital que comprende la fase fálica, las cuáles se explicarán a continuación.

### **2.6.1 Organización sexual pregenital**

Al inicio de la vida del infante, la pulsión se satisface en el cuerpo propio y su meta sexual es una zona erógena, Freud nombró a este tipo de satisfacción pulsional: *autoerotismo*. Con la acción del chupeteo, el autor explicó el rasgo esencial de la práctica

sexual infantil que es la búsqueda de una vivencia placentera desde la oralidad. El chupeteo no tiene por fin únicamente la nutrición, sino llevar al infante al adormecimiento e inclusive al orgasmo en esa búsqueda de placer. En esta lógica el infante todavía desconoce un objeto sexual ya que se vive en esa indiferenciación con el otro que es la madre. Percibe el seno materno como una extensión del él sin darse cuenta de que la madre es diferente a él mismo; por ello aún no existe un yo, ya que los límites entre la madre y el infante aún no están (Freud, 1905/2018).

Posteriormente Freud (1905/2018), identifica en el infante un cambio de apuntalamiento de la pulsión que va de la oralidad hacia la *analidad*. Este cambio va del cuerpo propio hacia las personas encargadas de la nutrición, el cuidado y la protección de él como la madre, quien constituye el primer objeto sexual. Las heces son tratadas por el infante como una parte de su propio cuerpo y representan el primer regalo por medio del cual el niño puede expresar su obediencia o desafío hacia el medio que lo rodea. Freud les da a las heces del infante el significado de regalo ya que el niño dirige la expulsión o retención de excrementos hacia personas valiosas. En la *analidad* ya puede hablarse de un yo en los infantes porque ellos logran reconocer a la persona que les brinda cuidados como alguien separado de ellos.

### **2.6.2 Organización sexual genital: el complejo de Edipo**

Antes del cuarto año de vida, la pulsión sexual despierta en una zona genital: el glande y el clítoris, órganos capaces de inducir la excitación sexual mediante un contacto de frotación, presión con la mano o apretando los músculos. A través de la influencia de la seducción, el niño o la niña pueden convertirse en perversos polimorfos, practicando todas las transgresiones posibles al no instalarse aún los diques anímicos contra los excesos sexuales que son: la vergüenza, el asco y la moral. Los infantes al carecer de vergüenza muestran complacencia en desnudar su cuerpo y curiosidad por ver los genitales de otras personas. Con mayor independencia son desenvueltos los componentes crueles de la pulsión sexual debido a que la crueldad es totalmente natural en el carácter infantil: “La

inhibición en virtud de la cual la pulsión de apoderamiento se detiene ante el dolor del otro, la capacidad de compadecerse, se desarrollan relativamente tarde" (Freud, 1905/2018, p. 175).

Cuando el clítoris y glande son productores de placer, aparece el complejo de Edipo, término que Freud retoma de la mitología griega para innovarlo. Se considera estructurante en el sujeto debido a que fundamenta la necesidad de las prohibiciones culturales; asumir como sujeto que todo no es posible y que, para la inscripción a la vida sociocultural, habrá que soportarse las prohibiciones a cambio de instaurarse la promesa de acceder a otros elementos.

En el complejo de Edipo la niña y el niño se darán cuenta de la diferencia anatómica de los sexos para posteriormente constituir su sexualidad (H. Bleichmar, 1984). Es aquí donde surge *la represión* como el mecanismo que constituye un tratar de colocar fuera de la conciencia del sujeto aquello que lo repugna. En su obra: *El sepultamiento del complejo de Edipo* (Freud, 1924/2018), el autor señala que cuando el niño varón centra su interés en los genitales ocupándose manualmente de ellos, se presenta la amenaza de que se le arrebatará esta parte tan estimada por él a través del castigo de los adultos. La mayoría de las veces, la amenaza de castración proviene de mujeres, quienes buscan reforzar su autoridad invocando al padre, al esperar de él consumir el castigo. Inicialmente, el niño no cree en la amenaza de castración ni obedece dichas amenazas, es hasta ver los genitales femeninos cuando el niño se percata de la posibilidad de perder su pene. Con este descubrimiento se vuelve representable la pérdida del propio pene y la amenaza de castración. El complejo de Edipo ofrece al niño dos posibilidades de satisfacción, una posibilidad pasiva como premisa de castración y la otra activa en calidad de castigo. La aceptación y comprensión de que la mujer es castrada pone fin en el niño a las dos posibilidades de satisfacción derivadas del complejo de Edipo ya que ambas posibilidades conllevan a la pérdida del pene. También existe un conflicto entre el narcisismo de perder el pene y la investidura libidinosa de objeto hacia los padres. El niño decide conservar su pene y se reprime el complejo de Edipo (Freud, 1924/2018).

Al reprimirse el complejo de Edipo, surge el *superyó* en el psiquismo de los infantes. Esta instancia psíquica que nace en este recorrido libidinal toma la severidad del padre y perpetua la prohibición del incesto al introyectarse en el yo la autoridad del padre o de ambos progenitores. Las aspiraciones libidinosas que pertenecen al complejo de Edipo son desexualizadas y sublimadas en identificación y, por otra parte, convertidas en mociones tiernas. Cuando se presenta una consumación ideal, el proceso descrito establece una destrucción y cancelación del complejo; pero si el yo no ha logrado más que una represión del complejo, este subsistirá inconsciente en el ello y más tarde se externará su efecto patógeno (Freud, 1924/2018).

Respecto al sexo femenino, Freud explicó algunas particularidades. La niña entra en el complejo de Edipo a partir de vivirse castrada. Inicialmente, el clítoris de la niña se comporta como un pene, pero por la comparación con otro niño varón, ella percibe que su clítoris es demasiado corto. Durante un tiempo se consuela con la expectativa de que, al crecer, ella tendrá un clítoris tan grande como el de un muchacho; es en este punto donde aparece el complejo de masculinidad en la mujer. La niña comprende su falta actual mediante el supuesto de que una vez poseyó un pene y después lo perdió por castración. Esta pérdida podrá soportarse al intentar su compensación a través de una ecuación simbólica: sustituir al pene por un hijo. Por ello, el complejo de Edipo en la niña termina con el deseo de recibir como regalo un hijo del padre, tener un hijo de él; pero sale de dicho complejo por frustración al nunca producirse este deseo. Ambos deseos, el de poseer un pene y el de recibir un hijo, permanecen en lo inconsciente, donde se conservan con una fuerte investidura y contribuyen a preparar al ser femenino para su posterior papel sexual (Freud, 1924/2018).

Freud (1924/2018), puntualiza que la niña vive la castración como un hecho consumado, mientras que el varoncito tiene miedo a la posibilidad de su consumación y esto genera que el complejo de Edipo se vaya al fundamento a raíz de la angustia de castración.

En *Psicología de las masas y análisis del yo* (Freud, 1921/2018), se plantea la salida del complejo de Edipo con las identificaciones. La *identificación* hace referencia a la más temprana exteriorización de una unión afectiva con otra persona ya que se “aspira a configurar el yo propio a semejanza del otro, tomado como <<modelo>>” (Freud, 1921/2018; p.100). Una de estas identificaciones es la instalación del *superyó* y la otra es la identidad sexual que se asume ya que puede presentarse en una dirección distinta de lo que la biología estaría determinando como en el caso de la homosexualidad (Freud, 1921/2018).

S. Bleichmar (2004), retoma las aportaciones de Freud para resaltar que la instancia psíquica del *superyó* y *el carácter* se forman a consecuencia de lo que pasa en el complejo de Edipo. Es en el contacto con los padres, movido por su sexualidad y por su odio a sus padres, que el sujeto se estructura de una manera determinada. Así mismo, puntualiza que el complejo de Edipo es inconsciente en el sentido sistemático al constituir los deseos incestuosos y hostiles el núcleo de lo reprimido.

Lacan retoma la obra de Freud y agrega las influencias teóricas de Strauss, Hegel y Saussure para abordar el complejo de Edipo. Una de las diferencias entre el estudio teórico de Freud y Lacan es que el Edipo freudiano está centrado alrededor de la satisfacción de la pulsión, es decir, la búsqueda de placer sexual. En el Edipo lacaniano, todo está centrado alrededor del concepto de *falo*, que hace referencia al significante de una falta y el significante de un deseo. El infante es el falo de la madre y la madre se constituye en función del chico, como teniéndolo. La madre es alguien que se estructura en interdependencia con ese infante (H. Bleichmar, 1984).

Al retomar la noción estructuralista de Strauss, Lacan considera que las relaciones en las estructuras familiares son un conjunto de elementos en donde una ley puede actuar sobre ellos (Dor, 1994). H. Bleichmar (1984), resalta las siguientes aportaciones de Lacan con respecto al Edipo:

El complejo de Edipo es una estructura, que se caracteriza por su la organización de posiciones o lugares vacantes que pueden ocuparse por diferentes personajes. Se introduce

la función matemática, que es una relación entre dos variables. Esto no hace referencia a valores fijos o lugares vacantes que se definan desde el inicio, sino que cada uno es función del otro personaje. Por ejemplo, el padre es tal con relación a alguien que es hijo y viceversa.

En el primer tiempo del Edipo, la variable independiente es la madre, aquella de la cual depende el infante. Sin embargo, la madre fue variable dependiente con relación a un Edipo.

El *significante* es un concepto que Lacan introduce para inscribir algo que es una ausencia y que aparece en el lugar de la cosa en sustitución. El significante puede reemplazarse por otro significante y en este sentido, el falo es el significante de la falta. *El falo imaginario* es lo que completa una falta, produciendo la expansión del narcisismo y su satisfacción, la sensación de completud y de perfección. Este significante podrá ser el hijo, el pecho, las heces, el pene, el dinero, la inteligencia, la belleza, entre otros elementos a los cuáles se le otorgue valor. De acuerdo con el *falo* que va circulando, se puede entender cómo se van ubicando los distintos personajes frente a ese *falo* cuya posesión otorga una determinada satisfacción narcisista. Es a partir de esta lógica donde se puede pensar el Edipo en una lógica de superar el falo como aquello que se es, para arribar al falo como aquello que se tiene (H. Bleichmar, 1984).

Lacan señala que la función principal del Edipo es la *función paterna* que no es equiparable a la presencia, ausencia, carencia u otra forma de inconsistencia paterna. Es un lugar en una dimensión simbólica que opera metafóricamente y articula la función fálica. "El padre es una metáfora... es un significante que aparece en el lugar de otro significante... esa es la única incumbencia esencial del padre dentro de su intervención en el complejo de Edipo" (Lacan; citado en Dor, 1994, p.90).

Lacan localiza el inicio del complejo de Edipo al mismo tiempo de darse el *estadio del espejo*, donde se da una relación de alienación con la madre en ausencia de una percepción de identidad propia en el infante. El *estadio del espejo* posibilita la instauración del *yo*, donde el reconocimiento anticipado ayudará como una prótesis al infante para iniciar

la formación de dicha instancia. El que el infante se identifique con la imagen del espejo origina la estructuración del yo (je), poniendo fin a vivirse psíquicamente con un cuerpo fragmentado. La función de la dialéctica del espejo es equilibrar la dispersión del cuerpo que angustia en beneficio de la unidad del cuerpo propio (Dor, 1994).

El estadio del espejo es una *identificación*; es decir, la transformación producida en el sujeto cuando asume una imagen. El hecho de que la imagen especular del infante sea asumida con júbilo, aunque sea impotente motrizmente, precipita la instancia del yo aún antes de su determinación social. Esta Gestalt de la imagen tiene efectos formativos ya que establece una relación ortopédica en su totalidad (Lacan, 1984).

El *estadio del espejo* se organiza en tres momentos (Dor, 1994):

Momento 1: Existe confusión entre el infante y la madre; es equiparable este momento con la fase oral en Freud, donde la dimensión de la castración no está presente. Se presenta en este momento una relación de fusión con la madre ya que no aparece aún algún elemento que cuestione la identificación del niño con el falo de la madre.

Momento 2: El niño sabe distinguir la imagen del otro de la realidad del otro; descubre que el otro del espejo no es un ser real sino una imagen.

Momento 3: El niño se asegura de que el reflejo del espejo es una imagen y adquiere la convicción de que sólo es su imagen. Al reconocerse a través de esa imagen, el niño se representa el cuerpo propio.

Lacan (1984), señala que el padre es quien soporta la ley y esto ocurre por intermedio de la madre, quien lo invoca como aquel que le hace la ley. Esto genera que el niño promueva al padre a un lugar en el que sólo puede aparecer como depositario del falo. Destruída la certidumbre de ser el falo de la madre, el niño se ve ahora obligado por la función paterna, a aceptar que no es el falo y que tampoco lo tiene.

Al intervenir el padre como aquel personaje que tiene el falo, puede generarse algo que restablezca la instancia del falo como objeto deseado por la madre y no solamente como el objeto del cual el padre la puede privar. El momento esencial es la *simbolización de la ley*, que demuestra que el niño ha comprendido plenamente su significado. El

enfrentamiento del niño con la relación fálica se modifica de manera decisiva aceptar una negociación de la problemática del ser el falo al tener el falo. Esto ocurre sólo en la medida en que el padre no se le presente como un falo rival ante la madre. La ubicación del falo es estructurante para el niño ya que es la prueba más clara de la instalación del proceso de la metáfora paterna y del mecanismo intrapsíquico de la represión originaria (Lacan, 1984).

### **2.6.3 Periodo de latencia**

Cuando surge *la latencia*, las pulsiones sexuales sufren una progresiva opresión ya que se edifican los diques anímicos que más tarde se presentarán como inhibiciones en el camino de la pulsión sexual y angostarán su curso al surgir: el asco, el sentimiento de vergüenza, los reclamos ideales en lo estético y en lo moral. El establecimiento de dichos diques es obra del complejo de Edipo mediante el proceso de *sublimación*, que consiste en dirigir las fuerzas pulsionales hacia construcciones culturales. De acuerdo con Freud, alrededor de los seis años hasta la pubertad existe un período de calma sexual en los infantes con la incorporación a la escuela. El infante comienza a incorporar nuevas figuras de autoridad como los profesores y los impulsos sexuales se canalizan hacia otras actividades como los juegos en grupo, los deportes, el interés intelectual, el compañerismo, actividades que son de carácter extrafamiliar. La instancia del *superyó* se refuerza por la conciencia educativa que los padres ejercen desde el exterior. La *pulsión del saber* es una manera sublimada del apoderamiento y trabaja con la energía de la pulsión de ver (Freud, 1905/2018).

### **2.6.4 Organización sexual: Pubertad**

Freud en *La metamorfosis de la pubertad*, de su obra *Tres ensayos de teoría sexual* (1905/ 2018), explica que en la pubertad la pulsión sexual halla a su objeto. Para alcanzar la nueva meta sexual, todas las pulsiones sexuales y zonas erógenas se subordinan a la primacía de la zona genital. La normalidad de la vida sexual se garantiza únicamente por la coincidencia de las dos corrientes dirigidas al objeto y a la meta, ambas sexuales, las cuales

son: la tierna y la sensual, donde la pulsión sexual se pone al servicio de la reproducción. El crecimiento manifiesto de los genitales externos en el varón y el desarrollo de los genitales internos en la mujer pueden ofrecer productos genésicos o recibirlos para la gestación de un bebé. A partir de este momento está listo un aparato complejo que puede utilizarse por tres caminos: desde lo exterior por la estimulación tanto de las zonas genitales como de las zonas erógenas; desde el interior y desde la vía anímica que constituye un repositorio de impresiones externas y un receptor de excitaciones internas. Por estos tres caminos se produce una excitación sexual, dándose a conocer por signos anímicos y somáticos (tensión, alteraciones genitales para la preparación y el acto sexual).

La excitación sexual presenta el carácter de una tensión que conlleva el carácter de displacer, aunque siempre va acompañada de placer. Es así que en este momento el placer previo de la pulsión sexual infantil se mezcla con el placer final que surge de condiciones instalados en la pubertad y en etapas anteriores. Por ello, Freud expresa que la nueva función de las zonas erógenas: "son empleadas para posibilitar, por medio del placer previo que ellas ganan como en la vida infantil, la producción del placer de satisfacción mayor" (p.192). El recorrido libidinal se concentra mayoritariamente en los genitales masculinos y femeninos y constituyen la principal excitación sexual (Freud, 1905/2018).

## **2.7 Comentarios finales**

La subjetividad es considerada un acto de la conciencia desde la Filosofía, la Psicología y la Sociología, dónde se establece la visión de un sujeto producido mediante la influencia de lo histórico, lo político y lo social. Sin embargo, Freud logró evidenciar los elementos inconscientes en la subjetividad mediante sus manifestaciones en la vida cotidiana como la compulsión a la repetición, los restos diurnos de los sueños, los chistes, los actos fallidos y el sentimiento inconsciente de culpa. A través de la asociación libre en sus pacientes se dio cuenta de que el yo no es totalmente consciente porque en él se manifiesta lo inconsciente. Por esta razón desde el psicoanálisis, la subjetividad solo

constituye una parte del sujeto y se puede ubicar desde Freud en el yo consciente de la segunda tópica y en Lacan en el registro de lo imaginario.

La subjetividad constituye una forma de acercarse a entender al sujeto ya que, en su estructuración psíquica, el sujeto es producto de lo inconsciente. La subjetividad se manifiesta en las huellas vividas del sujeto y sus influencias, así como la manera de resolver sus actividades diarias. El yo es ilusorio desde las aportaciones de Freud ya que surge de lo inconsciente. Por ello, es importante recalcar los representantes de lo inconsciente que incorpora el sujeto en su subjetividad, ya que como lo refiere Braunstein (2008), lo inconsciente y lo no dicho es limitante de lo consciente y lo sí dicho.

Retomando las aportaciones de Freud y Lacan y los autores anteriormente mencionados se define a la subjetividad para fines de la presente investigación como: La realidad psíquica del sujeto que se manifiesta en cómo se representa y vive su vida cotidiana, la forma en la que se muestra ante sí y ante los demás. Es resultado de las influencias sociales e influencias de su estructuración psíquica; producto de un relato fantaseado que es creado cuando el sujeto relata sus experiencias personales. La subjetividad se logra ubicar desde Freud en el yo consciente, instancia comandada por lo que uno mismo ha vivenciado (lo accidental y actual) y en el registro imaginario desde Lacan; por ello es sólo una parte del psiquismo del sujeto. Es producto tanto de aspectos conscientes (influencias históricas, sociales y culturales), como de lo inconsciente (elementos propios de su estructuración psíquica) y dicha subjetividad está en constante construcción. Por lo tanto, el estudio de la subjetividad es sólo una parte del sujeto del inconsciente.

## Capítulo 3

### La adolescencia y sus transformaciones

#### 3.1 Introducción

El término *adolescencia* no es un concepto psicoanalítico. Sin embargo, diversos psicoanalistas han aportado elementos para la comprensión de los adolescentes retomando los cambios que ocurren en la pubertad en el aparato psíquico que describió Freud en: *Tres ensayos de teoría sexual* (1905/2018).

Freud estudió los cambios de la pulsión sexual que impactan en las manifestaciones externas y el ejercicio de la sexualidad de los infantes cuando se llega a la pubertad. En este capítulo se iniciará con una exploración del concepto *adolescencia* y posteriormente se expondrán las principales características de este proceso de acuerdo con la teoría psicoanalítica, retomando las aportaciones de Freud, Dolto, Aberastury y Knobel y Elkin. La finalidad de este capítulo es identificar los elementos temporales de personalidad presentes en la etapa adolescente y cómo son impactados por los fenómenos sociales de su contexto como el acoso escolar.

#### 3.2 Surgimiento del término adolescencia

La adolescencia comienza a ser considerada como tal en el siglo XX (Dolto, 1992; Rodríguez, 2012; Elkin, 2014). Es un periodo que se inicia en la pubertad y culmina con el ingreso a la adultez. Rodríguez (2012), retoma a Sternbach para explicar que la adolescencia es el resultado de la problematización de los discursos de la cultura occidental. Elkin (2014), concuerda con ello al señalar que la adolescencia es una construcción cultural occidental.

A finales del siglo XIX la adolescencia no existía, se pasaba de la niñez a la adultez. Rousseau (1762; citado en Elkin, 2014), fue el primer autor en utilizar la denominación de adolescencia en su obra *Emilio*, donde consideraba que se nacía dos veces; en la infancia se nacía para existir y en la adolescencia para vivir y construir los valores.

El momento histórico en que comienza a hablarse de adolescencia como construcción social coincide en algunos autores con el final de la primera guerra mundial y según otros con el final de la segunda guerra mundial. Esto implicó que muchos niños llegaran a la pubertad enfrentando la realidad de ver regresar a sus padres y hermanos con deterioros físicos, psicológicos o muertos. Lo anterior tuvo como consecuencia la transformación en la sociedad, ya que esta generación inventó un tiempo en el que el padecer pudiera ser un tiempo para *adolescere* (crecer) (Rodríguez, 2012). De ahí que la adolescencia etimológicamente provenga del verbo latino *adoleo*, que significa crecer o desarrollarse (Real Academia de la Lengua Española [RAE], 2019).

Aberastury y Knobel (1997), consideran que la adolescencia debe ser tomada como un proceso de cambio y desprendimiento que se irá ajustando considerando las particularidades de cada cultura que puede ser favorecedor o implicar dificultades. Al ser la adolescencia una construcción, es más apropiado expresarlo en plural: *las adolescencias*, ya que existe la adolescencia biológica, la adolescencia psicológica, la adolescencia social y la adolescencia del psicoanálisis (Díaz, 2016).

### **3.3 La adolescencia desde la perspectiva del Psicoanálisis**

La adolescencia es un momento de crisis, de cambios de humor, de interrogar a la autoridad con sus consecuentes fricciones en lo familiar y lo social, de contradicciones y de duelos. La pubertad se distingue por las transformaciones físicas tanto en los niños como en las niñas que los hace cada vez más diferentes corporalmente, pero Elkin (2014), enfatiza que Freud también descubrió que existe una transformación en el psiquismo. De estos cambios internos en el aparato psíquico y que impactan la subjetividad del adolescente se habla en psicoanálisis.

Cada adolescente debe responder a lo nuevo que aparece al salir de la infancia y estas respuestas de acuerdo con diversos autores, conllevan a momentos de vulnerabilidad y de angustia en el adolescente. También aparecen conductas de riesgo como una forma de liberación de la angustia generada debido a la pérdida de satisfacciones que se daban

en la infancia (Dolto, 1992; Aberastury y Knobel, 1997; Elkin, 2014; Díaz, 2016). La rareza ante el no sentido de la existencia que ocurre en muchos adolescentes, coincide con el sentido nuevo del amor y el deseo de otra cosa (Bernard y Medina, 2018).

La adolescencia del psicoanálisis se apoya principalmente en dos señalamientos:

- Lo relacionado al cuerpo como: la pérdida del cuerpo infantil, la diferenciación sexual anatómica y psíquica, la orientación sexual y los procesos de identificación. Desde Dolto (1992), el cuerpo que se ha transformado no da espacio para el pensar y actuar desde lo infantil, lo que provoca una pérdida de sentido. El adolescente se encuentra entre el mundo infantil y el mundo adulto y esto genera la existencia de temores y ansiedades que perseveran hasta entrar a la adultez.
- La intromisión del adulto desde la moral, de lo que es el bien y el mal, del lado del ideal y de la esperanza que se tiene de él (Díaz, 2016).

La subjetividad adolescente se relaciona de acuerdo con algunos psicoanalistas con la búsqueda de los jóvenes por vivenciar papeles distintos en su vida y el rechazo de transformaciones restrictivas. El mundo subjetivo es inestable, pendular y muy perturbado. La única constancia en el adolescente es la inconstancia debida a la falta de experiencia.

Otra característica de la subjetividad adolescente es la búsqueda de pares semejantes para encontrar respuestas a los conflictos y angustias vivenciadas, aunque dichos conflictos se expresen en muchas ocasiones con códigos que dificultan excesivamente la comunicación (Casseb, 2006). Lo descrito anteriormente coincide con la llamada *adolescencia normal* de Aberastury y Knobel (1997), autores que, retomando las aportaciones de Sigmund y Anna Freud, consideran que sería anormal en esta fase adolescente encontrar un equilibrio y normalidad en las conductas de los jóvenes al ser la adolescencia una fase de mutación que conlleva cierta fragilidad. La duración "se prolonga según las proyecciones que los jóvenes reciben de los adultos y/o lo que la sociedad les impone como límites de exploración" (Dolto, 1992, p.12). Por ello, no existe una edad precisa de esta fase ya que debido a la particularidad de cada joven puede haber precocidad o retraso. Al respecto Elkin (2014), retoma las aportaciones de Lacan para considerar a la

adolescencia como un tiempo lógico más que cronológico ya que más que edades definidas, en la adolescencia se presentan lógicas para comprender. Lo que sí es característico de todos los adolescentes es el afrontamiento de la muerte de la infancia (Dolto, 1992; Aberastury y Knobel, 1997; Elkin, 2014).

El adolescente desde el psicoanálisis es ya la representación de la división del sujeto al ya estar instalado internamente el inconsciente donde el aspecto corporal en ocasiones portará las marcas, se sorprenderá y estará desconcertado por ese deseo nuevo que se produce hasta el paso al acto sexual (Bernard y Medina, 2018).

La estabilización de la personalidad no se logra sin pasar por ciertas manifestaciones de conductas patológicas que deben considerarse inherentes a la evolución de la lógica adolescente. Al vivenciar una etapa fundamental de transición, la personalidad del adolescente tiene características especiales que lo ubican entre las llamadas personalidades *marginales*, por la dificultad de adaptación e integración (Aberastury y Knobel, 1997).

### **3.4 Los cambios del psiquismo con la llegada de la pubertad desde las aportaciones de Freud**

Aunque Freud no habló del término adolescencia, en *Las metamorfosis de la pubertad*, correspondiente a uno de sus *Tres ensayos de teoría sexual* (1905/2018), logró caracterizar el dinamismo psíquico que ocurre posterior a la latencia con referencia a la pulsión sexual, donde mujeres y hombres vivirán de forma distinta dichas transformaciones.

Para explicar los cambios experimentados en la pubertad, Freud consideró importante analizar la presencia de la pulsión sexual desde la infancia, donde las vivencias sexuales en los niños no eran recordadas debido a la amnesia infantil provocada por la represión, pero que dejaban huella en la vida anímica de los adultos (Freud, 1905/2018).

Freud resaltó las transformaciones que se dan en diversos aspectos con la llegada de los cambios corporales (Freud, 1905/2018). Por ello, para muchos autores posteriores a Freud, se consideró a la pubertad (ya con la denominación de adolescencia) como el

segundo renacimiento del ser humano por ser un momento de transformación (Dolto, 1992; Aberastury y Knobel, 1997; Elkin, 2014; Urribarri, 2015).

En *Tres Ensayos de Teoría sexual* (1905/2018), Freud explicó cómo opera la pulsión sexual. En el periodo infantil las pulsiones sexuales se satisfacen de manera autoerótica y la meta sexual se encuentra bajo el predominio de las zonas erógenas. Mientras que con la llegada de la pubertad, las pulsiones sexuales se vuelven heteroeróticas ya que se necesita a otro sujeto para su descarga. Debido a la meta sexual dirigida hacia otra persona del exterior, se presenta la posibilidad de dirigir las pulsiones sexuales hacia la reproducción a través de la producción o recibimiento de los productos genésicos y a partir de aquí los cambios en la mujer y en el hombre tomarán destinos diferentes, los cuáles se esquematizan a continuación:

**Tabla 1**

*Cambios de la pulsión sexual*

Aspecto	Infancia	Adolescencia
Pulsión sexual	Se satisface de forma autoerótica. Pulsiones parciales dirigidas a la búsqueda de placer.	Se satisface de forma heteroerótica puesta al servicio de la reproducción. Unificación de las pulsiones parciales al primado de los genitales. Encuentra al objeto sexual. Asigna a los dos sexos funciones muy diferentes.
Meta sexual	Se encuentra el placer mediante la estimulación apropiada de las zonas erógenas (boca, ano, piel, glándula, clítoris). Las zonas erógenas son satisfechas cada una por su cuenta.	Se encuentra el placer en la zona genital.  Dirigida a una única persona.  Las zonas erógenas tienen como función proporcionar un placer previo al placer genital.  Se busca la descarga o el recibimiento de productos genésicos.
Elección de objeto.	Se da la primera elección de objeto no dirigida a la búsqueda de placer sexual coital, sino hacia la ternura como el amor que	Se da la segunda elección de objeto, que se considera como un reencuentro. Se tiene que renunciar a los objetos infantiles y empezar de nuevo como corriente sensual. Se busca el placer sexual coital.  Primero se produce la vida sexual en la representación, el espacio de juego de las fantasías, las cuáles son

	se dirige a los padres. Se establece el estilo de amor.	representaciones no destinadas a ejecutarse. Posteriormente se lleva a la práctica la vida sexual.
Procesos orgánicos	La única diferencia observable entre el niño y la niña son los genitales.	Diferencias corporales marcadas entre la mujer y el hombre. Crecimiento manifiesto de los genitales externos e internos. Se logra ofrecer o recibir productos genésicos para la gestación de un nuevo ser. En la mujer se muda la zona erógena del clítoris a la vagina. En el hombre se conserva la misma zona erógena que es el pene.
Carácter masculino y femenino.	Sólo existe el carácter masculino, por ello Freud lo nombra: organización fálica.  La libido es de carácter masculino.	Se establece una separación tajante entre el carácter masculino y el carácter femenino.  En la mujer, las inhibiciones de la sexualidad se establecen con mayores resistencias que en el varón (vergüenza, asco, compasión) y existe mayor represión sexual.

*Nota:* Elaboración propia. Fuente: Tres ensayos de teoría sexual, Freud (1905/2018).

Posteriormente Dolto (1992), destacó en la adolescencia la importancia de la atención fuera del entorno familiar, la cual ocurre aproximadamente a los once años. Si todo ha acontecido de manera favorable, el niño ya no requiere tomar sus modelos familiares, sino modelos exteriores que lo ayudarán a triunfar en el ámbito social. Su energía se dirige hacia el grupo de compañeros, la televisión, las lecturas y los videojuegos. Los jóvenes mayores al adolescente son relevos para su toma de autonomía. Por ello, tanto Freud (1905/2018), como Dolto (1992), consideran que un joven sale de la adolescencia y puede ya considerarse adulto cuando no tienen sentido de culpa por abandonar a sus padres.

### 3.5 Crisis vividas en la adolescencia

La pérdida de satisfacción en los aspectos infantiles es uno de los motivos principales por las que el adolescente se convierte en un ser extraño para sí mismo y para los demás; esto conlleva a que se muestre como un joven intratable. Es extraño para él mismo con relación a la satisfacción vinculada a un cuerpo desobediente; algunos jóvenes

esperan su dominio mediante tatuajes o cortes como marcas de identidad. Y es extraño para sí mismo con relación a un goce sexual que reaparece después de un prolongado tiempo (Díaz, 2016). La pérdida corporal infantil y la incorporación del cuerpo adulto constituyen factores importantes en su evolución sexual. Freud señala que el joven tiene que dejar el autoerotismo para pasar a la heterosexualidad (1905/2018).

También hay un cambio en el adolescente con respecto a la vida amorosa ya que, en el amor infantil, Freud resalta su similitud con la amistad ya que ambos casos se basan en la búsqueda del amor en las figuras parentales. En el amor infantil se establece el estilo de amor causado por las primeras elecciones de objeto, las cuáles no variarán posteriormente y es en esta primera elección de objeto de amor prohibido (la madre), que el joven girará hacia otras mujeres, no muy diferentes a ella (Bernard y Medina, 2018; Freud, 1905/2018).

En el amor infantil el deseo es absolutamente egoísta, ilimitado, donde predomina el narcisismo. Dicho egoísmo Freud lo evidenció en los juegos infantiles ya que en su ejecución se despiertan sensaciones sexuales; por ello los infantes quieren repetir estas experiencias (Freud, 1900/2018). Bernard y Medina (2018), retoman lo señalado por Freud para afirmar que el niño muestra la verdad del amor: el predominio del narcisismo. En cambio, en la adolescencia el sujeto se descubre para el amor y lo inconsciente lo sorprende y lo divide. Por esta razón experimenta ser otro distinto, nuevo y extraño, debido a las marcas que ha dejado el inconsciente que se ha establecido. Él mismo es una representación de la división del sujeto (Bernard y Medina, 2018). Freud (1905/2018), menciona que la elección de objeto en la pubertad se realiza como representación y la vida sexual se extiende en fantasmas donde reaparecen las inclinaciones infantiles del hijo hacia la madre y de la niña hacia el padre. El despertar de los fantasmas infantiles en la pubertad y la primera elección de objeto tendrán una doble consecuencia: el rechazo de estos fantasmas incestuosos y también la oposición a la autoridad paterna.

En la adolescencia se revela la inconsistencia del Otro sobre las preguntas de la vida, la muerte y el sexo; por ello se presentan dificultades al convertirse en hombre o mujer

tanto del lado del saber cómo del lado del acto. El hecho de que los padres serán siempre muy viejos para poder dar respuesta a cómo ser un hombre o cómo ser una mujer, cómo amar, y que el acto sexual logrado o no, nunca reúne ese amor infinito fantaseado, conlleva a que el acto de amor, por reales y deseados que sean sus beneficios, sea engañoso (Bernard y Medina, 2018). El desprecio que el adolescente muestra ante los adultos es una defensa para rehuir de la tristeza que le impone el desprendimiento de sus partes infantiles corporales. Las luchas y rebeldías externas del adolescente reflejan los conflictos internos de dependencia infantil (Aberastury y Knobel, 1997).

La búsqueda de su identidad es otro aspecto que conflictúa al adolescente y de acuerdo con Freud, está relacionada con el restablecimiento de su sexualidad. Los jóvenes en este momento se espejean en su grupo de pares, y éstos son más importantes que los padres en la constitución de las identificaciones en su mundo subjetivo (Casseb, 2006).

El esquema corporal que el adolescente tenga de sí mismo(a), será el resultado de la representación interna de su propio cuerpo como consecuencia de sus experiencias en continua evolución. Al empezar a aceptar su genitalidad, el adolescente inicia la búsqueda de la pareja en forma tímida pero intensa; se inician los contactos superficiales, las caricias cada vez más profundas e íntimas que llenan la vida sexual del adolescente (Dolto, 1992; Aberastury y Knobel, 1997; Elkin, 2014).

La vivencia de la sexualidad en los adolescentes se da partiendo de la imaginación; por ello, la masturbación, que se convierte en un sostén ante la excitación de las pulsiones, les permite superar la depresión de una manera imaginaria (Dolto, 1992). Por ello, en esta lógica adolescente se presenta más un contacto genital de tipo exploratorio y preparatorio que la verdadera genitalidad procreativa, que sólo se da con la correspondiente capacidad de asumir el rol parental (Aberastury y Knobel, 1997). Sin embargo, si el adolescente se queda sólo en la satisfacción masturbatoria, se carecerá de la fuerza para buscar la satisfacción en la realidad con otro muchacho(a). Es así que lo que distingue la ruptura del adolescente con la infancia es la capacidad de disociar la vida imaginaria de la realidad (Dolto, 1992).

El amor, la muerte, cómo ser hombre o mujer, cómo ser atractiva para el sexo opuesto, de qué forma conquistar amorosamente a otra persona y otras tantas preguntas son las que atormentan a los adolescentes; sin respuestas o ante respuestas limitadas por los padres o autoridades, ellos son empujados a verificar en sus acciones (Elkin, 2014). Por las razones anteriormente mencionadas, la adolescencia se considera una fase de crisis y de extrema fragilidad. Para defenderse de ello, los adolescentes reaccionan de forma distinta, desde la depresión hasta el negativismo hacia la vida y la autoridad.

### **3.6 Comportamientos consecuentes de las transformaciones experimentadas por los adolescentes**

*Búsqueda de la intelectualización:* Ante los duelos experimentados como: la pérdida del cuerpo infantil, la pérdida de la relación con los padres de la infancia, la pérdida de la satisfacción sexual autoerótica, entre otras, se produce un incremento de la intelectualización para superar la incapacidad de acción. Por ello se busca la solución teórica de todos los problemas trascendentes que se vivenciarán a corto plazo como: el amor, la libertad, el matrimonio, la paternidad, la educación, la filosofía, la religión. Las vivencias de no poder o fracasar frente a la realidad del mundo externo, genera que los adolescentes recurran al pensamiento para compensar las pérdidas que acontecen dentro de sí mismo y que no pueden evitar. El fantasear y el intelectualizar sirven como mecanismos defensivos frente a estas situaciones de pérdida tan dolorosas (Aberastury y Knobel, 1997).

*Identificaciones múltiples:* Se presenta una tendencia a comportarse como varios personajes ante diferentes personas del mundo externo, inclusive con los propios padres. Lo anterior es debido a que se vive en la adolescencia una combinación inestable de varios cuerpos e identidades. Respecto a los procesos identificatorios, éstas se acompañan de instantes depresivos. La cantidad y la calidad de la elaboración de los duelos en este momento determinarán la intensidad de estos sentimientos experimentados (Aberastury y Knobel, 1997).

*Aislamiento:* Los adolescentes varias veces viven la sensación de fracaso frente a la búsqueda de satisfacciones placenteras y/o displacenteras; éstas pueden ser tan intensas que los obliga a refugiarse en sí mismos donde perciben un sentimiento de soledad. El adolescente se refugia en sí mismo y en el mundo interno que ha ido formando durante su infancia donde elabora y reconsidera constantemente sus vivencias y sus fracasos (Dolto, 1992).

*El franqueamiento y rechazo de la autoridad:* Este aspecto también es consecuencia del despertar adolescente (Freud, 1905/2018; Dolto, 1992; Aberastury y Knobel, 1997; Bernard y Medina, 2018), ya que es necesario una separación en el adolescente de sus primeras elecciones de objeto y del Otro paterno como supuesto al saber porque ese discurso del Otro no tiene toda la verdad al presentar inconsistencias. El adolescente dice *no* a las mentiras del Otro y es necesario esta separación para advenir como sujeto (Freud, 1905/2018; Bernard y Medina, 2018). Freud (1905/2018), considera que el desprendimiento respecto de la autoridad de los progenitores es una de las transformaciones que se vuelve necesaria para progresar en la cultura donde los padres dejan de ser para los jóvenes sus valores de referencia (Dolto, 1992).

De acuerdo con Dolto (1992), lo que dará pie a una buena separación de los padres, un desprendimiento útil, y facilitará a los adolescentes el pasaje a la madurez, para ejercer la genitalidad en un plano adulto, será la internalización de los padres con roles bien definidos. Al contrario, figuras parentales inestables y no bien definidas en sus roles, pueden aparecer ante el adolescente como desvalorizadas y obligarlo a buscar identificaciones con personalidades más consistentes y firmes en un sentido compensatorio o idealizado.

*Cuerpo nuevo que no sabe manejar:* En lo que respecta al ejercicio de la sexualidad, ya no se encuentra satisfacción necesariamente en el propio cuerpo ya que existe la posibilidad de que pase por el otro. Elkin (2014), enfatiza que en la adolescencia se encuentra a un cuerpo que no se sabe manejar y aparece un problema con ello ya que no hay un saber previo como en los animales. En sus experiencias, los adolescentes

encuentran un gran malentendido con el otro sexo. Por lo general las chicas esperan de los varones el amor, mientras que los chicos esperan la satisfacción sexual. Con ello aparecen problemas de inseguridad como: ¿Cómo hacer de su cuerpo algo deseable para el otro? ¿Cómo verse bonita? En el chico aparecen las preguntas como ¿Cómo se seduce? ¿Cómo se logra durar en una pareja? ¿Qué hago yo con mi cuerpo?

Elkin (2014), señala que la aceptación de la genitalidad en la adolescencia nace con fuerza debido a la aparición tanto de la menstruación como del semen, que imponen la procreación y la definición sexual. Las fantasías que se viven en el aspecto genital se generan desde lo penetrante para lo masculino y lo penetrado para lo femenino, donde los órganos genitales son una posibilidad de vínculo afectivo con el otro. Es importante señalar que en la adolescente se presenta el concepto de bisexualidad planteado por Freud (1905/2018), por ello se vuelve algo normal ciertos periodos donde predominan elementos femeninos en el joven y aspectos masculinos en la joven; lo anterior da pie a enfatizar que la posición heterosexual adulta exige un proceso de incertidumbres y aprendizajes en tanto en los hombres como en las mujeres.

### **3.7 Aspectos que facilitan la adolescencia**

Para vivenciar de manera favorable la adolescencia, los jóvenes requieren adquirir una ideología que les permita su adaptación al mundo y su acción sobre él para cambiarlo. Así mismo, la pérdida que debe aceptar el adolescente al hacer el duelo por el cuerpo es doble: la de su cuerpo de niño y la aparición de la menstruación en la niña y del semen en el varón que les imponen tanto su definición sexual como el rol que tendrán que asumir no solo en la unión con la pareja, sino en la procreación. Si se logra la aceptación de ambos aspectos, los infantiles y los de la adultez, es posible iniciar con la aceptación de los cambios corporales y de la construcción de una nueva identidad (Aberastury y Knobel, 1997).

Aberastury y Knobel (1997), explican que cuando la madurez biológica del adolescente va aunada por una madurez efectiva e intelectual, permite que el adolescente

se incorpore al mundo adulto ya que se estará equipado de un sistema de valores y de una ideología que confronta a su contexto, generando una crítica constructiva ante determinadas situaciones. Por ello, la construcción del plan de vida ayuda al adolescente a cuestionar el problema de los valores éticos, intelectuales y afectivos y así poner en juego la capacidad de lucha para conseguirlos. Con ello, se genera un abandono de buscar las soluciones a través de la fantasía para enfrentar la realidad activa que tiene en sus manos. Cuando el adolescente puede reconocer un pasado y plantearse proyectos a futuro con capacidad de espera y elaboración en el presente, se superan varios de los problemas surgidos en la adolescencia. En la medida en que se hayan elaborado los duelos correspondientes, los adolescentes percibirán su mundo interno fortalecido y por consecuencia, esta normal anormalidad será menos conflictiva y perturbadora. En caso contrario, se generará un sentimiento anticipatorio de ansiedad y depresión (Aberastury y Knobel, 1997).

El proceso de duelo que se efectúa en la adolescencia requiere tiempo para ser verdaderamente elaborado y evitar únicamente su actuación de duelo, lo que explica que en ocasiones el proceso de entrar y salir de la etapa adolescente no siempre se logre (Aberastury y Knobel, 1997). La aceptación de dejar de ser niño implica una aceptación del fallecimiento de una parte del yo y sus objetos para poder ubicarlos en el pasado. En una elaboración patológica, este pasado puede amenazar con invadir al individuo y de esta manera eliminarlo. Al negar el abandono de la infancia, es posible que de manera interna se conserve a un niño dentro de un cuerpo adolescente como si fuese un objeto muerto-vivo. Esto está relacionado con el sentimiento de soledad tan común de los adolescentes, que manifiestan periodos en que se encierran en sus cuartos y se aíslan. Los momentos de soledad suelen ser necesarios para posibilitar que tanto el pasado, como el presente y el futuro sean objetos manejables. Aberastury y Knobel (1997), señalan como un signo de madurez a la verdadera capacidad de estar solo, que sólo se logra posterior a vivenciar experiencias de soledad a veces angustiantes de la adolescencia. También se puede hallar una identidad negativa, basada en identificaciones con figuras que no favorecen al

adolescente pero que sin embargo son reales ya que es preferible ser alguien perverso, indeseable, a no ser nada. La necesidad de tener una identidad hace que se recurra a una forma de identificación anómala pero concreta. Esto ocurre cuando los procesos de duelo por los aspectos infantiles perdidos se realizan en forma patológica, la necesidad del logro de una identidad suele realizarse de una manera imponente para poder abandonar la del niño, que se sigue manteniendo. Puede darse en este caso una identificación con algún personaje que dañe al adolescente, donde se adopten estas características de personalidad al presentarse una identificación con quienes han actuado de manera agresiva y persecutoriamente con él (Aberastury y Knobel, 1997).

### **3.8 Contexto sociocultural de las adolescencias actuales**

Los procesos de subjetivación en el adolescente son influenciados por la sociedad en la cual se instaure. Al respecto, Casseb (2006), considera que actualmente el marketing, la globalización, el aspecto familiar, escolar y el grupo de pares son los principales elementos de influencia. La subjetividad de los jóvenes fluctúa entre la adquisición de la identidad de grupo, los deseos de las figuras de amor primordial (padres) y la emergencia de sus propios deseos, cuando éstos pueden adquirir forma. Por ello, es toda la sociedad la que interviene de manera activa en la situación conflictiva de los adolescentes.

Galende (1991), considera que los cambios socioculturales tienen fuerte incidencia en la constitución del psiquismo ya que la cultura produce configuraciones subjetivas mayoritariamente congruentes con sus propuestas identificatorias, sus ideales, sus prohibiciones y sus imposibles identificatorios. Los adolescentes personifican sin darse cuenta, al dicho cultural acerca de quiénes son o cómo deben actuar su rol.

En la actualidad, la presencia masiva del aspecto virtual y digital como las redes sociales generan un espacio donde los adolescentes construyen su vínculo social, sus recorridos y sus aprendizajes. Lo anterior ha desplazado el saber que ejercía la autoridad de antaño como el padre, el sacerdote, el profesor hacia el dispositivo virtual (Díaz, 2016).

Con respecto a la sexualidad, se vive su banalización y desencanto debido a la inmediatez ya que el discurso capitalista promueve la ausencia de la imposibilidad, está más centrado en el consumidor que en el ciudadano, el propio sujeto se ha convertido en objeto de consumo; por ello el sujeto se convierte en un consumidor consumido donde lo digital interviene en esta promoción (Díaz, 2016; Bauman, 2006).

La adolescencia difícil es causa de una sociedad difícil, incomprensiva y hostil frente al crecimiento de jóvenes lúcidos y activos que le ponen la evidencia a la sociedad de alguien que quiere actuar y modificar el mundo bajo la acción de sus propias transformaciones. La violencia de los estudiantes en la adolescencia no es sino la respuesta a la violencia institucionalizada de las fuerzas del orden familiar y social. El contexto sociocultural en el cual se inscriben los adolescentes se vive con el realce de la violencia y la destrucción lo que conlleva a dificultar el desprendimiento de la lógica adolescente ya que se encuentra con la violencia y el poder y también él la usa; sabe lo que no quiere mucho más que lo que quiere ser y hacer de sí mismo (Dolto, 1992). La violencia actualmente se vive como algo normal y como condición de vida o un modo de estar o conectarse con los otros y es la base sobre la cual se construye la subjetividad de los adolescentes. La violencia hacia sí mismo o hacia los demás, le permite al adolescente lograr una cierta posición social, dejar de ser un sin nombre para sentirse alguien (Galende, 1991).

Es tan influyente la sociedad en el proceso adolescente, que el medio en que se viva genera nuevas posibilidades de identificación. Por ello, Dolto (1992), considera que el comprender los patrones culturales puede ser un medio en el cual se tenga la posibilidad de que estas pautas culturales puedan ser modificadas y utilizadas de manera benéfica cuando el adolescente tiende hacia la patología.

La adolescencia también es recibida en forma enemiga por el mundo de los adultos debido a las situaciones conflictivas edípicas ya que se generan etiquetas que tratan de establecer, definir, caracterizar, señalar y buscar aislar al adolescente del mundo de los adultos. Lo anterior se evidencia en la mayoría de las culturas y sus ritos de iniciación que tienen como objetivo mostrar la rivalidad que los padres del mismo sexo sienten ante la

aceptación como a sus iguales de sus hijos. El adulto proyecta en el adolescente su propia incapacidad por controlar a su alrededor y trata entonces de desubicar al adolescente (Dolto, 1992).

La sociedad recibe en ocasiones a los adolescentes de manera hostil con tonalidades crueles y rígidas que se manifiestan en las limitaciones impuestas a los adolescentes, el ocultamiento de la aparición de la sexualidad, el tabú y negación de la menstruación. Galende (1991) y Dolto (1992), relacionan la adolescencia del contexto actual con la violencia, la exclusión social y el temor que generan los adultos, la drogadicción e inclusive los suicidios. Estas condiciones sociales generan en la mayoría de las ocasiones la exclusión del adolescente donde se verifica en la falta de trabajo para ellos, las estrategias de supervivencia que utilizan para vivir diariamente que rozan con la ilegalidad, la falta de escolarización, la disolución de vínculos familiares, entre otros aspectos. La vulnerabilidad de los adolescentes genera que este tipo de experiencias se quede marcada en su vida (Galende, 1991).

Dolto (1992) enfatiza que cuando un sujeto deja de realizarse en sus inscripciones múltiples como trabajador, mujer, hombre, hijo, padre, artista, se limitan sus potencias y sus posibilidades. Por ello, trabajar es esencial para que el joven pueda realmente desprenderse de su núcleo familiar. Ya Freud (1917/2018), en las *Lecciones introductorias al Psicoanálisis*, mencionaba que “el individuo humano se encuentra con la tarea de desvincularse de sus padres y solamente después de haber llevado a cabo este trabajo podrá dejar de ser un niño y tornarse miembro de la comunidad social” (p. 292).

Ante el panorama adverso que enfrentan los adolescentes descritos anteriormente, Dolto (1992), considera que la función de autoridad toma un papel crucial ya que las figuras paternas, los adultos de diversas instituciones sociales y demás personas secundarias a los padres pueden ser auxiliares para guiarlos de manera óptima. Los adolescentes buscan logros para vivenciar satisfacciones. Si estos logros son desestimados por los padres y la sociedad, les genera sufrimiento y rechazo (Aberastury y Knobel, 1997). Por lo tanto, si el mundo adulto logra la comprensión de los adolescentes y les facilita su evolución, ellos

podrán desempeñarse satisfactoriamente, disfrutando de su identidad, de todas sus situaciones, aunque algunas sean desafortunadas y con ello lograr elaborar una personalidad satisfactoria.

### **3.9 Las dificultades de los adultos ante la adolescencia**

En el proceso de la adolescencia se habla muy poco de la dificultad de los padres y adultos para aceptar el crecimiento de los jóvenes y así poder establecer una nueva relación con ellos. Los padres tienen dificultades frente a la libertad de expresión de la genitalidad de los adolescentes, esta incompreensión y rechazo en ocasiones se enmascara en dar una excesiva libertad al adolescente quien lo vive como abandono y que en realidad lo es (Aberastury y Knobel, 1997). Por ello es importante que los adolescentes hablen de sus logros y que los adultos sean capaces de escuchar para entender lo que está pasando en ellos (Dolto, 1992).

Los padres requieren afrontar el duelo por el cuerpo e identidad infantil de los hijos (Díaz, 2016). Lo anterior posibilita a los padres aceptar ciertas renunciias y relacionarse con un hijo que va hacia la adultez y deja de ser niño.

Tanto las mujeres como los hombres adolescentes pasan por un periodo inicial de dependencia profunda hacia los padres para posteriormente desear e ir tras su independencia. De acuerdo a Kojève (2005), es necesario que los padres se coloquen en una posición de espectadores activos ya que una posición pasiva no genera un apoyo en los adolescentes. Los padres requieren dar libertad a los adolescentes y para ello hay dos caminos: dar una libertad sin límites, que ocasiona un abandono; o dar una libertad con límites, que implica cuidados, observación, contacto afectivo permanente y diálogo, para ir acompañando la evolución de las necesidades y de los cambios en el hijo (Dolto, 1992).

También los padres requieren deslindarse de la imagen idealizada de sí mismos que sus hijos han creado y en las que ellos se han instalado. Ahora ya no podrán funcionar como líderes o ídolos y deberán, en cambio, aceptar una relación donde se presentan ambivalencias y críticas (Aberastury y Knobel, 1997).

### 3.10 Comentarios finales

La importancia de analizar la lógica adolescente desde la perspectiva psicoanalítica es la riqueza con la que sus fundamentos teóricos logran localizar los cambios que se viven en el nuevo apuntalamiento de la pulsión que busca siempre su satisfacción. Con ello, el psiquismo se prepara para incluir al semejante en el placer propio. Los duelos que genera el desprendimiento de lo infantil son parte de las causas de los malestares que vivencian los jóvenes, aunado a un contexto sociocultural que muchas veces obstaculiza llegar a la adultez de una manera satisfactoria. Es por ello que el proceso psicoanalítico, si es buscado por los adolescentes, ofrece un acompañamiento donde uno de los principales objetivos es colaborar en la construcción de una pregunta, allí donde lo que hay son actuaciones; además de dar la posibilidad al joven de decir sobre eso de lo que no sabe. Permite tomar las conductas de riesgo como respuestas sintomáticas, soluciones particulares y modos de lograr decir algo ante la extrañeza del ser en la que se está. Desde este enfoque de trabajo, cuando el adolescente muestra conductas disruptivas y anormales o etiquetadas de manera desfavorable por los adultos, esto es una oportunidad para que surjan cuestionamientos sobre esa extrañeza que se vive y que con ello el joven pueda hacer algo desde sus alcances y particularidades. Por ello, es necesario considerar la lógica de cada caso e ir en el camino opuesto a etiquetar y priorizar la psicopatología como lo fundamental.

## Capítulo 4

### Método

#### 4.1 Objetivo general

Analizar las vivencias de un grupo de jóvenes que han sido objeto de acoso escolar a partir de la percepción de sí mismos, su historia familiar y su contexto socio-escolar; desde una perspectiva psicoanalítica.

#### 4.2 Primera fase de la investigación

*Objetivo:* Identificar el nivel de bullying en adolescentes hombres y mujeres de entre 14 y 18 años, estudiantes del nivel medio superior de un centro de Bachillerato Tecnológico del Estado de México a través del Cuestionario para la Exploración del Bullying de Estrada y Jaik (2011).

*Tipo de investigación:* Cuantitativa. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), se usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico con la finalidad de establecer patrones de comportamientos y así probar teorías.

*Tipo de estudio:* Descriptivo. Este tipo de estudio pretende recopilar información específica y rasgos del fenómeno analizado para detallar las tendencias de un grupo o población (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

*Diseño de la investigación:* transeccional descriptivo. Su finalidad es recolectar datos en un momento único para indagar la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

*Variables:* De acuerdo con Kerlinger y Lee (2002), la variable es una propiedad a la que se le asignan valores o números.

*Variable 1: Bullying.*

*Definición conceptual:* Nombrado acoso escolar en países de habla hispana es definido por Olweus (1998), como una manifestación de violencia que nace cuando un

estudiante es victimizado mediante acciones de maltrato, de manera constante, intencional y periódica en un tiempo prolongado por un grupo de estudiantes.

*Definición operacional:* Se identificó el nivel de bullying mediante el Cuestionario para la Exploración del Bullying (CEBU), de Estrada y Jaik (2011).

*Variable 2: Adolescentes.*

*Definición conceptual:* Es el periodo comprendido entre los 10 y 19 años, caracterizado por la complejidad en la transición de la infancia al estado adulto; con ella se producen cambios físicos, psicológicos, biológicos, intelectuales y sociales (Organización Mundial de la Salud [OMS], 1986).

*Definición operacional:* Se consideraron a los adolescentes que estudiaban el nivel

*Población de estudio:* Adolescentes hombres y mujeres del nivel medio superior de entre 14 a 18 años, estudiantes del CBT No. 3, Almoloya de Juárez.

*Tipo de muestreo:* Intencional. Es cuando el subgrupo de la población que se elige para su análisis depende de las características de la investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

*Tamaño de la muestra:* 93 estudiantes adolescentes hombres y mujeres de 14 a 19 años del CBT No. 3 Almoloya de Juárez.

*Instrumento:* Cuestionario para la Exploración del Bullying (CEBU).

*Ficha técnica del instrumento.*

*Autor:* Miguel Ángel Estrada Gómez y Adla Jaik Dipp, creado en el 2011.

*Propósito:* Explorar con qué frecuencia se presenta el bullying en alumnos de nivel medio superior y superior.

*Descripción:* Contiene 70 ítems con un formato de respuesta de escalamiento tipo lickert del 1 al 5, donde el uno es nunca, dos es casi nunca, tres es con frecuencia, cuatro es casi siempre y cinco es siempre. Se contemplan tres aspectos con respecto a los actores principales del Bullying: víctima, que está conformado por veinticuatro ítems (1 al 24), agresor, con veinticuatro ítems (25 al 48), y observador, con veintidós ítems (49 al 70).

Está contemplado para realizarse en un tiempo de 20 minutos de forma individual o grupal.

*Calificación:*

Confiabilidad: El criterio de confiabilidad del instrumento fu a través del coeficiente de Alfa de Cronbach, el cual obtuvo un nivel de confiabilidad de .933 con el Programa SPSS V. 17.

Validez: La validez de contenido se realizó mediante la consulta de tres expertos.

**Con formato:** Fuente: 11 pto, Sin Negrita, Color de fuente: Automático

**Con formato:** Fuente: 11 pto, Sin Negrita, Color de fuente: Automático

**Con formato:** Fuente: 11 pto, Sin Negrita, Color de fuente: Automático

#### 4.3 Segunda fase de la investigación

*Objetivo:* Identificar las características personales, psicológicas, familiares y socioculturales de adolescentes hombres y mujeres estudiantes del nivel medio superior que son objeto de acoso escolar a través del Test de Apercepción Temática y la técnica de entrevista con un enfoque clínico psicoanalítico.

*Tipo de investigación:* Cualitativa. Su finalidad es la descripción, el entendimiento y algunas veces la explicación de fenómenos sociales a partir de los saberes de las personas como lo son sus experiencias, con la finalidad de dar cuenta de la construcción de su mundo interno y externo y así ofrecer una comprensión llena de riqueza. En este tipo de investigación se utiliza el texto y el discurso como material empírico y el interés está centrado en la perspectiva de los participantes (Flick, 2015).

*Tipo de estudio cualitativo:* Estudio de caso con enfoque interpretativo. De acuerdo con Stake (1994), estos estudios se caracterizan por abordar de manera intensiva una unidad, como una persona, una familia, un grupo, una organización o una institución. Aunque se estudien varios elementos en la unidad, cada uno de ellos se aborda de forma particular. Respecto al investigador, éste analiza la información y aspectos significativos de la situación investigada desde una cuestión descriptiva-analítica tanto de los elementos

discursivos de los participantes como del contexto en el que surgen y se producen éstos (Murrueta, 2004).

*Validez:* Triangulación. Es una forma de validar un estudio de caso e implica observar las concordancias o diferencias al utilizar varios enfoques o estrategias durante el estudio. En esta investigación la triangulación se llevó a cabo mediante la información que arrojó la técnica de entrevista, la aplicación del Test de Apercepción Temática, la asesoría de expertos en el tema (asesora de investigación y comité tutorial) y las aportaciones de la teoría psicoanalítica.

*Eje temático:* Subjetividad. Retomando las aportaciones de Freud (1908/2018), Lacan (1957/2015) y autores contemporáneos como S. Bleichmar (2004) y Braunstein (2008), la subjetividad en esta investigación se abordó como: la realidad psíquica del sujeto que se manifiesta en su estilo de afrontar la vida cotidiana y en cómo se muestra ante sí y ante los demás. Es producto de un relato fantaseado que se crea cuando el sujeto relata sus experiencias personales; se ubica en Freud desde el nivel preconsciente - consciente y en el registro imaginario desde Lacan, por ello sólo es una parte del psiquismo. La verdad subjetiva de cada sujeto no está ubicada sólo en el *yo*, ya que el sujeto no es únicamente producto de lo consciente o del principio de realidad, también es producto de elementos inconscientes (elementos propios de su estructuración psíquica) y está en constante construcción.

*Categorías de análisis:* Se eligieron tres categorías de análisis, las cuáles se describen a continuación.

## **Tabla 2**

*Descripción de las categorías de análisis de la investigación.*

<b>Categoría</b>	<b>Descripción</b>	<b>Elementos de la categoría descrita</b>
Percepción de sí mismo.	Cómo se percibe cada participante de acuerdo con su historia, su lugar en la familia, su entorno escolar y social, así como la manera en que se observa en las distintas experiencias que vive.	-Cómo se describe el participante. -Cómo se muestra el participante en las sesiones de entrevista.

Historia Familiar.	Experiencias y recuerdos significativos dentro de la familia. Información acerca de la interacción con los padres y los hermanos, así como la autoridad. Cómo ha vivido el participante en la familia y las expectativas que se tienen hacia él.	-Narración de la infancia y adolescencia. -Relación con la figura materna. -Relación con la figura paterna. -Relación con los hermanos. -Eventos personales y familiares significativos.
Contexto socio-escolar.	Exploración de las vivencias del participante en su entorno, la dinámica social y escolar, noviazgos, la relación con sus pares y con la autoridad.	-Descripción de la comunidad en la que habita el estudiante. -Costumbres que rodean al estudiante. -Cómo se siente el participante con su entorno. Qué le gusta y qué le disgusta al participante de su entorno. -Tipo de escuela a la que se asiste. -Ambiente escolar y experiencias en la escuela actual. -Relaciones de amistad y noviazgo.

*Nota:* Elaboración propia considerando los elementos que describen a cada categoría de análisis.

*Participantes:* 6 Adolescentes, 4 hombres y 2 mujeres de entre 17 y 18 años, estudiantes del nivel medio superior, que fueron identificados como objeto de acoso escolar en la primera fase de la investigación.

#### *Técnicas empleadas.*

*Entrevista semiestructurada.* Este tipo de entrevista cuenta con un guion de preguntas para su conducción. Sin embargo, tanto el entrevistador como el entrevistado tienen libertad de abordar a profundidad aspectos de intereses específicos y clarificar lagunas de información, permitiendo la libre expresión del entrevistado (Colín, Galindo y Saucedo, 2009). En esta investigación, la guía de entrevista se basó en los aspectos especificados en cada categoría.

*Test de Apercepción Temática:* Se eligió esta prueba ya que al ser de índole proyectiva aporta elementos que el sujeto no quiere o no puede admitir a causa de su

calidad inconsciente (Murray, 1943/2007). Su propósito de aplicación es la identificación de determinadas tendencias, emociones, sentimientos y conflictos que se presentan en el sujeto ya que la apercepción es una interpretación significativa que un sujeto hace de una percepción (Murray, 1943/2007; Bellak, 1967/2018).

*Ficha técnica.*

*Autor:* Murray (1943/2007).

*Propósito:* Posibilitar acceder a algunos elementos inconsciente del sujeto utilizando la técnica de "inventar historias" con el fin de que se proyecten tendencias, conflictos y temáticas predominantes.

*Estructura:* Consta de 20 láminas para aplicarse en dos sesiones de 10 láminas en cada ocasión. Posterior a la aplicación de la prueba se realiza una sesión de preguntas para clarificar la información obtenida (Tomas y Almenara, 2008). Se recomienda que en cada lámina se pregunte ¿Qué pasó para que se presentara la situación?, ¿Qué está pasando en el momento?, ¿Qué sienten y piensan los protagonistas?, ¿Cuál fue el resultado de la historia? Murray sugiere de ser posible que el paciente se acueste en un diván para favorecer el libre fluir de la imaginación y las asociaciones acerca de las láminas, con el terapeuta detrás, remedando el encuadre psicoanalítico (Universidad de Concepción, 2002).

*Tiempo de aplicación.* Tres sesiones de 50 minutos cada sesión.

*Recolección de la información.* Se trabajó con los participantes en las instalaciones de su institución educativa en un espacio acondicionado para tal fin. Se realizaron las entrevistas considerando elementos del método clínico como el rapport, la observación, la escucha y la aplicación del test proyectivo. Se llevaron a cabo 7 sesiones con cada estudiante con una duración de 25 minutos en los meses de septiembre y octubre de 2019. Algunos participantes solicitaron otras sesiones de escucha, la cuáles fueron brindadas con el aviso previo al área de orientación y los docentes. Se presentaron algunos imprevistos en las entrevistas como las inasistencias de los participantes y la reducción en tiempo de algunas sesiones con la finalidad de que el estudiante no se viese perjudicado en las

actividades académicas. Pese a ello, se concluyeron de manera satisfactoria las sesiones de entrevista.

*Análisis de la información:* Se clasificó la información a través de la asesoría de expertos en el tema y del programa ATLAS.ti 8, considerando la triangulación de la información del Test de Apercepción Temática y de lo obtenido en las sesiones de entrevista.

## **Capítulo 5**

### **Resultados**

#### **5.1 Primera fase de investigación**

De acuerdo con el primer objetivo específico de la investigación: Identificar el nivel de bullying en adolescentes hombres y mujeres de entre 14 y 18 años, estudiantes del nivel medio superior de un centro de Bachillerato Tecnológico del Estado de México a través del Cuestionario para la Exploración del Bullying de Estrada y Jaik (2011), se obtuvo lo siguiente:

La aplicación del Cuestionario para la Exploración del bullying de Estrada y Jaik (2011), se realizó en el mes de septiembre de 2019 de manera grupal con el consentimiento informado de la autoridad escolar y de los padres de familia. Se contemplaron a 93 estudiantes del segundo, cuarto y sexto semestre, 44 mujeres y 49 hombres.

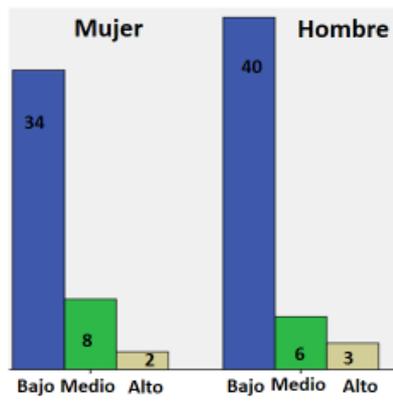
La escuela técnica del nivel medio superior en el cual se aplicó el Cuestionario para la Exploración del Bullying es pública y se encuentra ubicada en un contexto semirural, donde las principales actividades de los padres de familia son el comercio y la agricultura.

El procesamiento de la información se realizó en el programa SPSS versión 23. Las variables que midió el instrumento aplicado fueron las siguientes: Víctima: estudiante que es agredido y maltratado por compañeros pares de manera reiterada y que presenta dificultades para defenderse. Agresor: estudiante que agrede y maltrata de forma intencional y reiterada a uno o varios de sus compañeros. Observador: estudiante que se percata y observa de manera reiterada e intencional el acoso de uno a varios de sus compañeros hacia otro u otros.

Los datos arrojados por el instrumento se presentan en las siguientes gráficas:

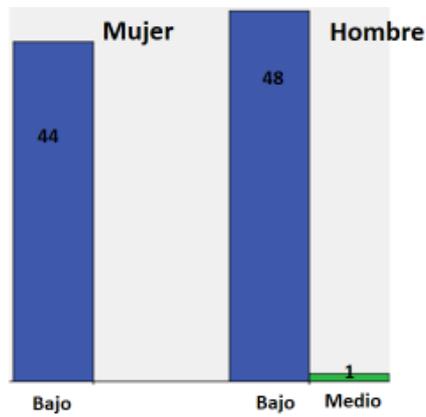
**Figura 2:**

*Gráfica de los alumnos que se perciben como víctimas de bullying por género.*



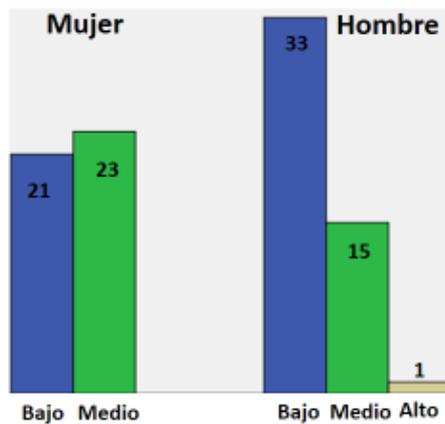
**Figura 3:**

*Gráfica de los alumnos que se perciben como agresores de bullying por género.*



**Figura 4:**

*Gráfica de los alumnos que se perciben como observador de bullying por género.*



Posterior a las gráficas obtenidas, se clasificó a los estudiantes que presentaban altos puntajes en los rubros víctima, acosador y observador, lo cual se esquematiza en la siguiente tabla:

**Tabla 3:**

*Alumnos que se perciben en un nivel alto como, víctima, agresor u observador.*

Género	Víctima	Agresor	Observador (alto y medio)
Mujer	2	0	23
Hombre	3	1	1

A partir de lo obtenido, se afirma lo siguiente:

- Existe un nivel bajo-medio de acoso escolar en la escuela analizada.
- Es más visible el fenómeno de acoso escolar de forma indirecta; es decir, cuando se es observador que, de forma directa, cuando se es víctima o agresor.
- Las mujeres identifican en mayor medida de forma indirecta (cuando se es observadora) que existe acoso escolar en comparación con los hombres.
- En los hombres, se asume en mayor porcentaje el rol de víctima y agresor que en las mujeres. Se infiere que en hombres es mayormente aceptado y naturalizado el acoso escolar.

- El número de observadores y víctimas de acoso escolar contrasta con los que se asumen como agresores. Se infiere que cuando se es hombre, se naturaliza el ejercer violencia, se niega ser acosador o puede ser una tendencia inconsciente para el sujeto que realiza agresiones hacia sus compañeros.

## 5.2 Segunda fase de la investigación

Con respecto al segundo objetivo específico de la investigación: Indagar las características personales, psicológicas, familiares y socioculturales de adolescentes hombres y mujeres estudiantes del nivel medio superior que son objeto de acoso escolar a través del Test de Apercepción Temática y la técnica de entrevista con un enfoque clínico psicoanalítico, se describe en la siguiente tabla la información obtenida por los participantes de acuerdo a las categorías de análisis contempladas:

**Figura 5:**

*Características de la percepción de sí mismo, la historia familiar y el contexto social-escolar de seis estudiantes que presentan acoso escolar.*

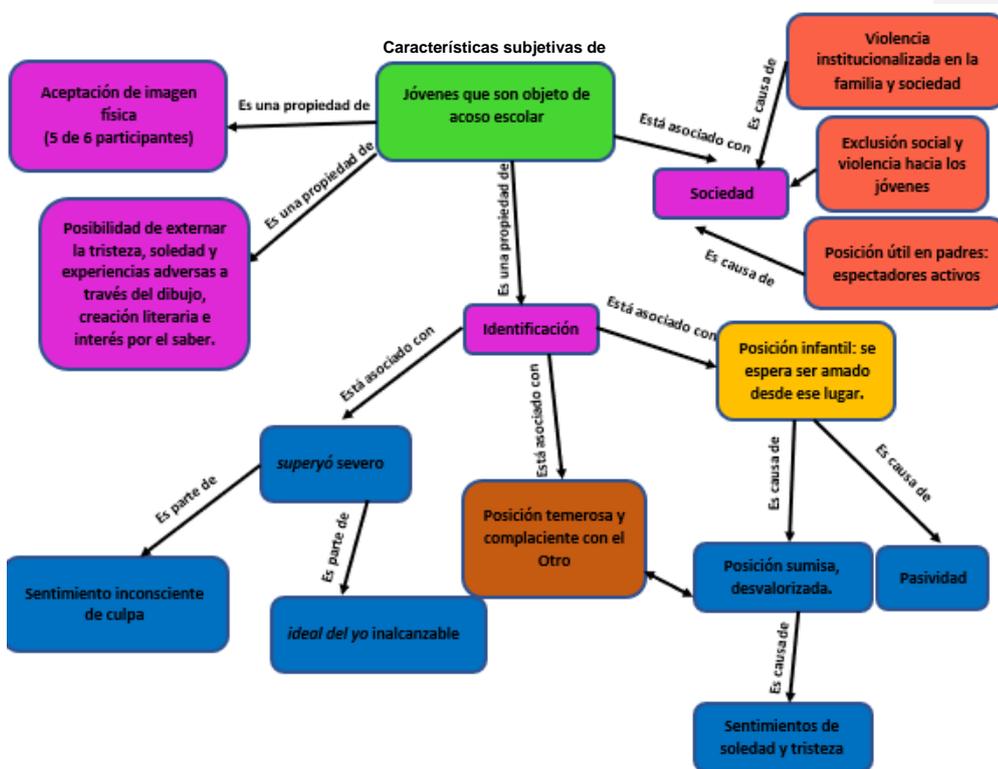


*Nota:* Elaboración propia con base en las entrevistas realizadas a los jóvenes que presentan acoso escolar y la aplicación del Test de Apercepción Temática.

Contemplando la información descrita en la tabla anterior, se procedió a su análisis mediante la opinión de expertos y con el programa ATLAS.ti 8, para identificar las características subjetivas de los participantes, las cuáles se describen en la siguiente red semántica.

**Figura 6:**

*Red semántica de las características subjetivas de los participantes objeto de acoso escolar.*



*Nota.* Elaboración propia con base en la información obtenida en las categorías de análisis: percepción de sí mismo, historia familiar y contexto socio-escolar y su análisis en el programa ATLAS.ti.8 y con el apoyo de expertos.

En la red semántica anterior se describen los elementos coincidentes de los participantes. Los aspectos que favorecen ser objeto de acoso escolar son: la inferencia de

una *instancia superyóica severa*, la cual se relaciona con un *sentimiento de culpa inconsciente* y un *ideal del yo* inalcanzable.

Se está en una *posición infantil* donde se espera desde este lugar ser amado a partir de actuar en forma pasiva, tender hacia la complacencia y sumisión, sentir miedo hacia las personas.

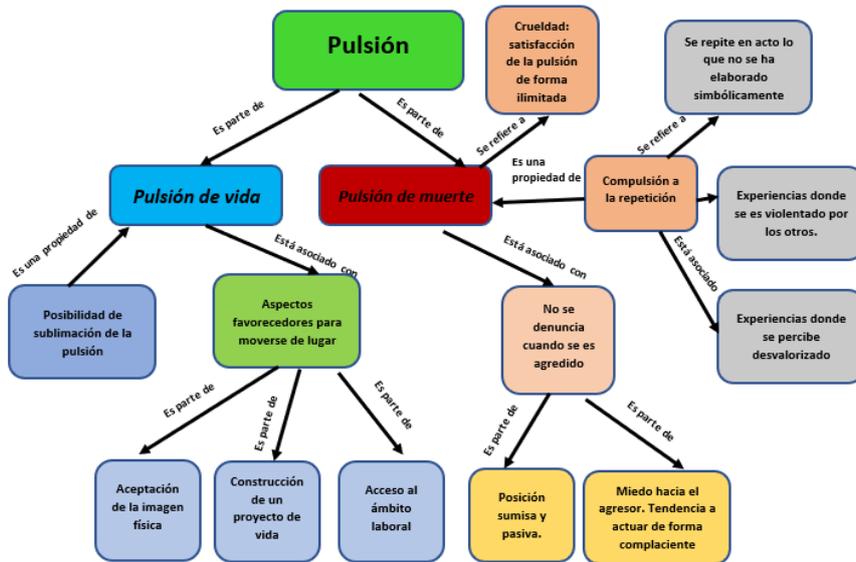
Percepción desvalorizada de sí mismo y sentimientos de soledad y tristeza. Lo anterior que ocurre a nivel psíquico es influido por el contexto social de los participantes, caracterizado por ser violento y excluyente.

Los aspectos favorecedores para movilizar el lugar de objeto de acoso escolar son: la aceptación de su imagen física y la posibilidad de sublimación de la pulsión; la cual se manifiesta en el dibujo, la creación literaria y la posibilidad de plantearse un proyecto de vida.

A partir de las características subjetivas identificadas en los participantes en la tabla 4, se procedió a realizar su análisis con relación al concepto psicoanalítico *pulsión*. Lo anterior con ayuda del programa ATLAS.ti 8 y la opinión de expertos en el tema.

**Figura 7:**

Red semántica de la manifestación de la pulsión en las vivencias narradas por los participantes objeto de acoso escolar.



*Nota.* Elaboración propia con base en características subjetivas identificadas en los participantes y su análisis con el concepto psicoanalítico *pulsión*, con ayuda del programa ATLAS.ti 8 y el análisis de expertos.

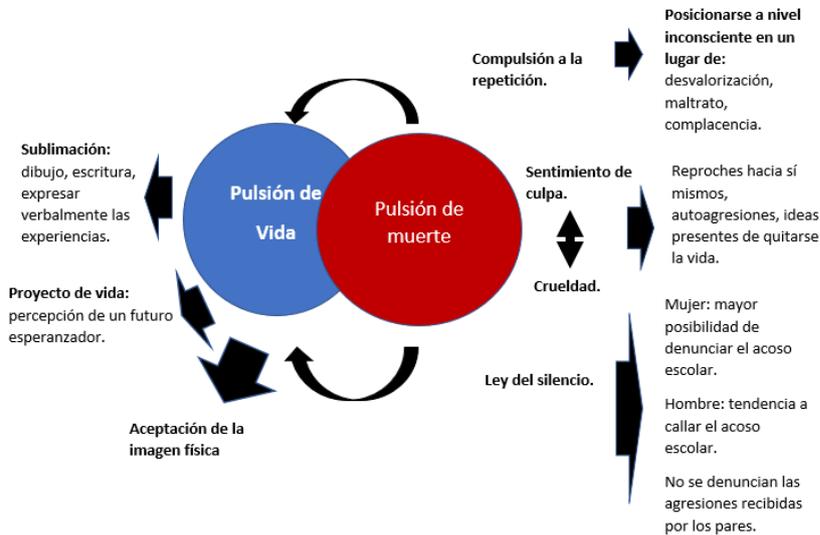
La pulsión, concepto teórico que Freud construye para hacer referencia a ese empuje que aparece en el límite de lo somático y lo psíquico que incita al cumplimiento de un fin para satisfacer a la pulsión (1915/2018), es formado por pulsiones de vida y por pulsiones de muerte. Ambas pulsiones en su combinación se manifiestan en todas las actividades de la vida humana. En los participantes la pulsión de vida se manifestó en la posibilidad de sublimación de la pulsión, específicamente en la posibilidad de la creación literaria y expresar sus tristezas a través del dibujo. También por esa curiosidad de conocer algunas interrogantes de la vida como lo relacionado a la capacidad del cerebro, al amor, a qué es ser mujer y hombre, etc. Así mismo, se presentó la posibilidad de plantearse un proyecto de vida, aceptarse físicamente y acceder al trabajo, lo cual posibilita el desprendimiento del ámbito familiar.

En lo que respecta a la pulsión de muerte, su presencia se infiere al repetirse experiencias en donde los participantes se perciben agredidos, desvalorizados y en una posición minimizada ante quien es colocado como objeto de amor (madre, padre, pareja, amigos), elementos que infieren la presencia de la *compulsión a la repetición*. También se identificó la *ley de silencio*, nombre que Ubieto (2018) y Gallo (2017), dan a lo silencioso del fenómeno de acoso escolar y que en los participantes se manifestó al no denunciar los actos agresivos de los que son objeto en diferentes ámbitos como en lo familiar, escolar, lo laboral y con las experiencias de noviazgo.

Las manifestaciones de las pulsiones de vida y de las pulsiones de muerte que se identificaron en los participantes que son objeto de acoso escolar, se esquematizan en la siguiente figura.

**Figura 8**

*Movimientos de la pulsión a partir de las vivencias descritas por jóvenes que son objeto de acoso escolar.*



*Nota: Elaboración propia considerando las manifestaciones de la pulsión a partir de las narraciones de los participantes objeto de acoso escolar.*

**Capítulo 6**

**Discusión de resultados**

## 6.1 Introducción

El propósito de este capítulo es examinar las vivencias descritas por los participantes y realizar algunos señalamientos con apoyo de la teoría psicoanalítica para dar respuesta al objetivo general de la investigación: analizar las vivencias de un grupo de jóvenes que han sido objeto de acoso escolar a partir de la percepción de sí mismos, su historia familiar y su contexto socio-escolar; desde una perspectiva psicoanalítica.

Se iniciará caracterizando el contexto social, escolar y familiar de los participantes y posteriormente se resaltarán algunos elementos subjetivos retomados de su discurso, que permiten dar cuenta de cómo se ha vivido el acoso escolar en los casos analizados, considerando algunos señalamientos con respecto a los constructos teóricos pulsión e identificación.

## 6.2 Contexto social, escolar y familiar de jóvenes que son objeto de acoso escolar

Los participantes viven en una zona semi rural, donde la población se encuentra en un nivel económico bajo con ocupaciones referentes a la agricultura, la ganadería y al comercio. Las principales problemáticas sociales son: el alcoholismo, la violencia intrafamiliar, el robo a mano armada y el consumo de sustancias adictivas principalmente en hombres jóvenes. El acceso a la educación del nivel medio superior se presenta más en población masculina que en población femenina.

En lo que respecta al ámbito familiar, se privilegia el acceso a la educación a los varones y las mujeres que estudian comentan la exigencia de realizar quehaceres domésticos en el hogar para acudir a la institución educativa. Por lo general, el padre es el proveedor y se encuentra ausente del ambiente familiar, la madre es quien asume el rol de padre y madre en casa. Se presenta violencia intrafamiliar donde la mayoría de los participantes han manifestado agresiones de sus hermanos y por alguno de los padres.

En el contexto escolar, se exteriorizan agresiones físicas y verbales hacia los participantes hombres por compañeros varones y agresiones verbales en las participantes

por parte de sus compañeras y compañeros de clase. Se han vivido experiencias de noviazgo donde los jóvenes del estudio describen ser violentados. Además, los participantes varones se perciben presionados por sus compañeros escolares para consumir sustancias adictivas.

El aguantarse y ocultar los sentimientos ante situaciones de agresión es una solicitud hacia los hombres. De ahí que uno de los participantes manifestó sentirse apenado por expresar lo que sentía ya que no quería que sus compañeros se enteraran que hablaba sobre las agresiones que vivía. Sirvió mucho enfatizar la confidencialidad en las sesiones de escucha y la importancia que tenía para los jóvenes poder verbalizar sus experiencias de vida. Esto muestra que los varones callan las agresiones de las que son objeto por las expectativas que hay de ellos, lo que es más permitido a las mujeres. Se confirman estos señalamientos con lo reportado por la UNESCO (2019a), cuando afirma que en países donde se tienen mayores denuncias de acoso escolar, las mujeres son las que en su mayoría lo realizan. Esta situación también coincide con los resultados obtenidos en la primera fase de la investigación, al encontrar que son las mujeres quienes identifican y externan la existencia de acoso escolar cuando toman el rol de observadoras.

Por lo señalado anteriormente, se afirma que la posibilidad de verbalizar que se es agredido posee dificultades tanto subjetivas como contextuales, ya que externarle a una tercera persona que se ha sido violentado coloca a los jóvenes en un lugar de *no poder* resolver por sí mismo la problemática, lo cual se relaciona socialmente con debilidad y subjetivamente con aceptar que se requiere de un tercero para salir de un suceso que no puede manejarse por sí mismo. En este sentido, la vergüenza por denunciar es un elemento que Ubieto (2018), encuentra como afecto habitual entre los acosados en la escuela, lo cual genera el silencio de lo acontecido.

Cuando el acoso escolar se invisibiliza y se va naturalizando, sus manifestaciones son más violentas ya que tanto los agresores como las víctimas y los testigos incrementan la satisfacción pura de la pulsión sin posibilidad de regulación. Es decir, una satisfacción ilimitada que empuja al daño, donde las nulas o pocas señales genera un acto inexplicable

y cruel como al presentarse un suicidio u homicidio en el espacio educativo. Estos sucesos que en psicoanálisis pueden nombrarse *pasaje al acto* y/o *acting-out*, hacen referencia de acuerdo con Freud a un más allá del principio del placer que está enteramente ligado a la pulsión de muerte, ya que en estos actos existe una repetición pulsional mortífera (Lacan, 1957/2015). Por ello, se llega a la argumentación de que entre más se trate de ocultar lo culturalmente incorrecto en el ambiente escolar como las agresiones y los abusos entre sus miembros, esta destrucción buscará manifestarse de manera indirecta y con más fuerza. También, que la violencia aún sigue siendo un tabú en el sentido de que la mayoría sabe que ocurre, pero no se quiere hablar de ello. Por ello se retoma lo descrito por Gallo (2017) y Ubieto (2016), quienes señalan que la no denuncia favorece la relación de crueldad en el espacio educativo ya que es una relación sin leyes que la regulen, donde la agresión y la exterminación por el semejante están presentes. A esta no denuncia del acoso en la escuela, los autores la nombran como: *ley del silencio*.

La crueldad que aparece en el ambiente escolar en eventos narrados por los participantes, donde no se informó a las figuras de autoridad lo que sucedía en el aula, propicia una satisfacción ilimitada de la agresión que genera un goce mortífero al no aparecer los límites necesarios que la cultura establece para su regulación. Esa satisfacción irrestricta se manifestó en el caso de los participantes hombres, quienes describieron situaciones donde se presentaron agresiones verbales, físicas y lesiones corporales ante el grupo escolar, donde no hubo posibilidad de denuncia. Por ello, Gallo (2017) menciona que "el acosador es fiel reflejo de la tendencia nativa del hombre a la maldad, a la agresión, a la destrucción y también, por ende, a la crueldad" (p. 107), ya que lo cruel que se hace presente en el acoso escolar da cuenta de lo pulsional conectado con la intensidad agresiva (Ubieto, 2016).

Freud en *El malestar en la cultura* (1930/2018), expresa que en toda sociedad ha existido el poder de manera desigual, donde la crueldad puede dirigirse hacia un objeto del exterior o hacia el propio sujeto. Cuando se presenta el silencio de las manifestaciones

cruelles, esto puede llevar a las personas a un exterminio silencioso. Es por ello que la crueldad presente en el acoso escolar evidencia la manifestación de la pulsión de muerte.

Se hizo presente la rivalidad entre los compañeros de clase, donde algunos estudiantes tratan de desprestigiar al semejante para lograr un lugar de privilegio ante el grupo y figuras de autoridad; el desprestigiado suele ser el joven objeto de acoso escolar. Es importante retomar el elemento de chivo expiatorio, que Cobo y Tello (2009) e Hirigoyen (1998), asocian con el sujeto que se coloca como víctima en el aula, ya que es él quien condensa todas las pasiones de odio, angustias y agresiones del grupo escolar. Al respecto Freud (1930/2018), señala que una particularidad de los que pertenecen a una masa mayoritaria es dirigir la agresión hacia la minoría ya que la masa se ha identificado en un lugar privilegiado. Dichas aportaciones han orientado a afirmar que atentar contra lo más particular de un sujeto es uno de los elementos que caracteriza la lógica del acoso escolar (Gallo, 2017; Ubieto, 2016).

En este estudio destaca la presencia de las mujeres (alumnas participantes, compañeras de clase, madres de familia, las orientadoras y la directora escolar) para hacer visible este fenómeno, porque ellas en algún momento fueron las que externaron la presencia de acoso escolar en el espacio educativo donde se realizó la investigación. Freud en su escrito *La moral sexual (cultural) y la nerviosidad moderna* (1908/2018), menciona las exigencias culturales en la mujer como la coerción intelectual de los problemas sexuales. Esta prohibición de pensar se extiende más allá del aspecto sexual, lo cual limita las satisfacciones que pudiese encontrar la mujer en lo cultural. Por ello, la mujer es considerada el síntoma de la cultura al ser depositaria de gran parte de los malestares sociales debido a la severidad con la que ha sido educada. Ante estas vivencias, es ella quien se atreve a alzar la voz, además de que tiene más posibilidades de acceder a la denuncia que el hombre en el orden social.

También se encontró una relación de la problemática para visibilizar el acoso escolar con las figuras de autoridad. Respecto a los docentes de la institución, si bien al inicio apoyaron en permitir que los jóvenes y señoritas acudieran al espacio de escucha ofertado

(puesto que fueron atendidos en sus horarios de clases), conforme pasaron las sesiones se presentaron dificultades para poder otorgar el espacio y tiempo solicitado ya que se requería que los participantes entregaran las actividades de la clase y se continuara con el programa de estudios. Esto dificultó que se destinara tiempo y atención al aspecto emocional de los estudiantes por parte de los profesores.

En lo que respecta a los padres de familia, una madre externó molestia a la orientadora ya que manifestó que su hija “antes no se revelaba” y mostraba mayor obediencia y que ahora a raíz de “hablar con un psicólogo” su hija había “empeorado” porque expresaba su rebeldía y desacuerdo hacia ella.

Ambos eventos dan cuenta de la dificultad y resistencia para interrogar al sujeto colocado en el lugar de *sujeto supuesto saber*, a quien se le solicita hacer algo con las problemáticas que se presentan diariamente en el espacio educativo como el acoso escolar. En la institución donde se llevó a cabo la investigación sí hubo profesionistas que asumieran un lugar de disposición para resolver e intervenir en este fenómeno, mostrando interés en apoyar a los chicos en su situación emocional al aceptar la realización y culminación de las entrevistas y espacio de escucha ofertado. Se destacó el apoyo de la figura directiva quien es mujer y psicóloga de formación, los docentes y las madres de familia que aceptaron que se trabajara con los jóvenes.

Por ello, en el acoso escolar se interroga a la función de autoridad y sus posibilidades subjetivas para hacer valer la ley. Es aquí donde teóricos como Alzate (2020), Dufour (2014), Gallo (2017), Schroeder (2006), Sibilia (2017) y Ubieta (2016), señalan la *debilidad actual de la función de autoridad*, en su capacidad para lograr hacer algo con la demanda del otro al estar colocado como el *sujeto supuesto saber*. Se infiere que autoridades como los docentes, las orientadoras, los directivos y los padres de familia se encuentran ante la imposibilidad de saber qué hacer en problemáticas como el acoso escolar donde tanto las víctimas, como los acosadores y los testigos esperan de ellos una respuesta. Y en esa espera de recibir apoyo para tratar el real del acoso escolar, Ubieta (2018) afirma que los tres actores pueden ser víctimas.

Freud (1905/2018), señala la importancia de la figura del padre como representante de la ley, al limitar la satisfacción total de los sujetos. Esto debido a que la inserción a la cultura exige límites y prohibiciones a cambio de prometer otras opciones de satisfacción. La limitación del cachorro humano para integrarse al orden familiar y cultural se explica teóricamente en la resolución del complejo de Edipo, donde se obtiene como resultado la castración simbólica del niño o niña que posibilita quedar sometido a ciertas leyes (como la ley del lenguaje) y adentrarse a las instituciones culturales como la escuela. Por ello, es necesario que toda institución social regule la interacción entre sus integrantes, considerando lo que es o no permitido en dichas interacciones y donde se haga presente la función de autoridad para hacer valer la ley. Así como en lo familiar la madre es prohibida al hijo como objeto sexual para generar en él la búsqueda de otras mujeres fuera de la familia, en lo escolar es importante el límite de las satisfacciones personales de sus integrantes. La pregunta que surge es: ¿qué hacer con dinámicas agresivas que ocurren en el ámbito escolar? Una de las respuestas que logra aportar la teoría psicoanalítica es que la función de autoridad limite lo agresivo que surge en los jóvenes, ofertando cierto placer que favorezca la convivencia y exigencias sociales, como el que es posible cuando se está en un espacio de arte, recreativo, deportivo y cuando se abren espacios de escucha donde los alumnos pueden expresar no solo vivencias de violencia, sino sus demás experiencias.

La dificultad de hacer visible el acoso escolar también se relaciona con cuestionar el prestigio de las instituciones educativas como representantes de la ley, donde de acuerdo con Freud (1937/2018), se espera el ideal de que sus actores regulen sus pulsiones hacia conductas aprobadas y recompensadas en el ámbito cultural. Por lo tanto, si bien la autoridad no está entre los principales actores que forman parte del acoso escolar (víctima, acosador, testigos), implícitamente es clave para poder hacer algo con eso mortífero y cruel que aparece en los actores implicados y en el ambiente escolar.

Se está de acuerdo con lo argumentado por Alzate (2020), Dufour (2014), Gallo (2017), Schroeder (2006) y Ubieta (2016), quienes enfatizan que el acoso escolar es un reflejo del *desfallecimiento de la función de autoridad* al no operar como antes lo hacía.

Tanto la figura de autoridad como representante de la ley, así como los testigos del acoso influyen para acrecentar o reducir el acoso escolar. Se logra hacer algo con esta manifestación de violencia si la ley aparece como regulador de lo cruel que toda persona trae consigo y si los testigos no reconocen al agresor con su silencio. De ocurrir lo contrario, se aumenta el poder del agresor al reconocerse y ocupar un lugar de sujeto sin límites y continuará presentándose el goce ilimitado de la pulsión de muerte (Gallo, 2017).

En el acoso escolar está presente el aislamiento social de los jóvenes que son objeto de ello, cuyas consecuencias son adversas ya que se hacen invisibles como sujetos y aparecen reconocidos como objetos del goce del otro, es decir, un objeto en el cual se puede descargar la agresión que surge de los otros de manera ilimitada. Esto les ha generado sentimientos de soledad, tristeza y reproches hacia sí mismos por sentirse culpables de la situación. El colocarse ante el grupo escolar a nivel inconsciente en posición de víctima, los incluye y les otorga un lugar en el grupo escolar asumiendo una posición de objeto de descarga de la crueldad del otro y aunque sea de una manera desfavorable, se logra desde ese lugar pertenecer al grupo. No obstante, también se presenta una satisfacción de la pulsión de muerte que descarga su hostilidad hacia el propio joven objeto de acoso escolar.

La posibilidad de hablar del acoso escolar en los espacios educativos ya sea como prevención, formación o intervención, da cuenta de la manera en la cual los representantes de la ley logran hacer algo en su función con eso que aparece contrario al propósito de formación de los estudiantes en la escuela. En este caso, se logró abrir un espacio para los jóvenes, quienes fueron escuchados y se escucharon y cuyos compañeros también se inquietaban por preguntarse qué pasaba en ese encuentro ya que provocó algo en ellos y en el entorno. Es decir, se posibilitó un espacio para la simbolización de algo que se sufría en lo real en el grupo escolar.

### **6.3 Explicación teórica de las vivencias de jóvenes objeto de acoso escolar desde algunas manifestaciones de la pulsión**

De la teoría psicoanalítica, el concepto de *pulsión* aporta elementos que pueden explicar las experiencias que se viven en el entorno escolar. Para Freud (1915/2018), la pulsión es un empuje que surge del propio sujeto y que lo lleva a dirigirse hacia un fin determinado mediante un objeto. Este autor define a las pulsiones (1920/2018), como los representantes de las fuerzas provenientes del interior del cuerpo, que impulsan al organismo a lograr suprimir el estado de tensión en el que se encuentra al conseguir reinstalar un cierto equilibrio.

En *Más allá del principio de placer* (1920/2018), Freud señala dos tipos de pulsiones que constituyen el motor de la vida humana: las pulsiones de vida y las pulsiones de muerte. La pulsión de muerte representa la tendencia fundamental de todo ser viviente a la destrucción, la desintegración y la disolución de lo vivo; destruye esencialmente los vínculos y por ende las conexiones entre las cosas. Se considera una necesidad primaria que tiene lo viviente de retornar a lo inanimado.

En contraste, la pulsión de vida representa una fuerza de motorización que tiende a generar uniones, brida al ser vivo del empuje necesario para contrarrestar lo destructivo, conservar la vida y mantener el desarrollo (Freud, 1920/2018). Esta tendencia pulsional es más compleja ya que no cumple con la característica fundamental de toda pulsión que es retornar hacia un estado anterior. Freud señala que cuanto más predomine la pulsión de vida, más se sostendrá la ligazón pulsional y de manera inversa, cuanto más prevalezca la pulsión de muerte, más tenderán a disolverse las uniones entre las pulsiones (Corsi, 2002).

Puede saberse de la pulsión de muerte mediante sus manifestaciones. Se infiere su presencia en las vivencias de acoso escolar con elementos asociados a la *compulsión a la repetición*, que consiste en la tendencia del individuo a reproducir experiencias antiguas de displacer y dolor sin tener conciencia de estar repitiendo estos eventos y donde no le es posible encontrar el deseo de satisfacción. Lo compulsivo constituye una manera de recordar ya que no se ha logrado su representación simbólica; por ello tenderá a repetirse en la vida del sujeto en tanto no se posibilite la simbolización discursiva (Freud, 1920/2018). Algunas manifestaciones de lo compulsivo que se identificó en los participantes fueron las

siguientes: la percepción devaluada de sí mismo(a) ante la familia, los compañeros de escuela, los jefes y compañeros en el ámbito laboral y en las experiencias de noviazgo. También se está colocado en un lugar desfavorable ante personas queridas y quienes representan figuras de autoridad donde se repiten experiencias de maltrato. Es el caso del participante "Néstor", quien narra experiencias similares en diferentes espacios de interacción:

"En el trabajo se manchaban porque me dejaban todo, tenía que barrer todo... se pasan a veces porque viene uno a mandarte y lo haces, y luego viene otro y te ordena otra cosa y lo haces... tengo que lavar hasta sus platos y vasos".

"Mi novia me dijo cosas muy feas, me dijo que la verdad yo había sido una apuesta perdida y que nunca andaría conmigo... estuve una semana bien decaído, no quería comer, escuchaba música triste".

Lacan (1971/2009), menciona que *eros* permite la representación del mundo y de manera opuesta, *tánatos* rechaza su representación ya que la representación consiste en la simbolización de la percepción de lo externo y hace presente al objeto ausente. Lo interesante es que el sujeto siempre buscará la percepción del objeto, no el objeto en sí. De ahí que en el discurso de los participantes se tiendan a repetir experiencias similares en la familia, la escuela, el ámbito laboral y con la pareja, donde parece buscarse en un nivel inconsciente vivencias de rechazo, indiferencia y de maltrato hacia ellos.

Es importante comentar que los propios participantes daban cuenta de no poder dejar de estar en relaciones que no les favorecían como en sus experiencias de noviazgo o con amigos que los maltrataban y dejaban solos. Algunas expresiones utilizadas por ellos fueron:

"me gusta la mala vida" Entrevista a "Juan".

"duele más tenerla cerca que dejarla ir" Entrevista a "Néstor".

"me encanta el dolor" Entrevista a "Camila".

"mejor me aguantaba" Entrevista a "Alejandro".

En lo que respecta a las vivencias de los participantes con sus padres, a la madre se la describe como imponente, amenazante, severa, se presenta temor hacia ella, existe la necesidad de complacerla para obtener su aprecio. Esta situación es similar con algunas profesoras, hermanos y compañeros del grupo escolar, quienes generan miedo y presión en los participantes, lo cual lleva a que no puedan negarse a sus demandas y se tienda a actuar de forma complaciente:

“Siento mucha angustia con la profesora Ana y la profesora Yolanda. Me presiono mucho cuando están ellas” Entrevista a “Alejandro”.

“Mi mamá no me dejaba tener amigos en la primaria, por eso no tenía amigos” Entrevista a “Joel”.

Al padre se le ha interiorizado con menos temor que la madre. Sin embargo, lo perciben distante emocionalmente e indiferente ante ellos debido a no manifestar interés ni apoyo ante los conflictos que los participantes han externado. Tal es el caso del participante “Juan”, quien mencionó en la entrevista: “Mi padre llegaba de trabajar y me corría con palabrotas, me decía que no estorbara”. Se percibe que quien ha dado solución a los conflictos ha sido la madre.

La percepción que se tiene del padre y que fue narrado en las entrevistas por los participantes coincidió con las historias narradas en el Test de Apercepción Temática (TAT), donde se describe a un padre ausente, machista y que no cumple su función de cuidar a los hijos. También se identificaron en estas narraciones el deseo de los participantes para que la figura del padre haga justicia ante situaciones de violencia. En este sentido, Freud (1905/2018) señala la importancia de la presencia del padre como representante de la ley para regular lo prohibido y lo permitido en la vida de los sujetos. Dufour (2014), retoma estas teorizaciones para expresar que el sujeto demanda de ese gran Otro (sea el padre, la religión, la escuela, la familia o el estado como representantes de la ley) una rendición de cuentas.

Así mismo, Gallo (2017) resalta que actualmente los sujetos que se colocan en la función del gran Otro: “...tomado como lugar en el que cobran forma los principios que

orientan al sujeto adolescente a la vida, se ha relajado, tambalea y desfallece; por esta razón, el adolescente ya no lo sigue en su ser, en su mensaje, en su grupo, en su palabra, en lo que representa” (p.106). Ubieto (2016), considera el eclipse de la autoridad como uno de los factores que propician el acoso escolar. Por lo anterior, se afirma que para los participantes que son objeto de acoso escolar, se percibe a un Otro que no protege y los deja en el desamparo. El joven objeto de acoso escolar al “quedar así desamparado de la autoridad... queda a merced del anhelo indefinido de la destrucción del otro como tal” (Gallo, 2017. p.113).

Al respecto, Alzate (2020) señala que en la actualidad los jóvenes externalizan una urgencia de nuevas formas de autoridad que permitan introducirlo al orden social, causando en estos un deseo que los dirija hacia el encuentro de poder relacionarse más allá de la violencia. Por ello se retoma lo que plantea Kojève (2005), al señalar que es fundamental asumir la función de autoridad como un agente de cambio. Es así como la figura de autoridad colocada en posición de hacer valer la ley es uno de los actores clave para hacer algo con la crueldad que aparece en el acoso escolar, aunque no sea mencionado en la triada víctima, acosador y testigos.

Ante las experiencias de no ser amados y/o protegidos por figuras representativas de la autoridad y/o por sus objetos amorosos, los participantes manifiestan sentimientos de soledad, tristeza y culpabilidad por no ser queridos, así como una percepción devaluada de sí. Se actúa ante los representantes de la autoridad y objetos amorosos con complacencia, llegando a la sumisión, donde no se logra defender el deseo propio por temor a perder el amor de estas figuras al suponer que no se cumplen ciertas expectativas. Freud (1905/2018), señala que es en la primera infancia donde se establece el estilo de amor de objeto que el niño dirige hacia sus padres. Al llegar a la pubertad se reencuentra este estilo de amor ya con un fin sexual. En los participantes el estilo de amor hacia sus objetos amorosos se ha dado en una relación de dependencia y complacencia, lo que recuerda su similitud con la dependencia del niño a la madre en la primera infancia. Por ello se considera que los participantes están colocados en una posición pasiva ante sus objetos

amorosos, donde se espera ser amado en la obediencia y ocupando un lugar desventajoso como la desvalorización y el maltrato, situación que dificulta más la lógica de la adolescencia ya que como lo señala Urribarri (2015), una manera de trascender la infancia es posicionarse activamente ante las situaciones de la vida. Es decir, que el adolescente logre pasar de una posición infantil de esperar ser deseado a constituirse en un ser deseante (Gallo, 2017). Sin embargo, el joven que es acosado encuentra inconscientemente en la posición de indefensión y de objeto del otro un lugar para poder existir en el grupo escolar y consigo mismo (Alzate, 2020 y Ubieto, 2016).

La pasividad que se identifica como una de las características subjetivas en los participantes, permite inferir la interiorización de un *superyó sádico*, instancia psíquica que surge de la internalización y resolución del complejo de Edipo y que representa los pensamientos éticos y morales recibidos de la cultura (Freud, 1923/2018). Dicha instancia psíquica se manifiesta vigilante a que se realicen las expectativas supuestas para ser amado por los otros. Por ello, los participantes no pueden negarse a las demandas de figuras como: la madre, el padre, los docentes, el agresor, la pareja, por el miedo a dejar ser amado(a) por ellos. Gallo (2017), equipara la instancia superyóica de los estudiantes que han sido objeto de acoso escolar con la figura del agresor ya que éste se convierte en ese ojo que atenta contra la imagen de la víctima sin consideración y que está todo el tiempo atento a castigarlo. La instancia superyóica severa se manifiesta en los participantes en el "aguantar las agresiones" recibidas por parte de sus compañeros de clase y de otras personas y/o no responder ante el daño del otro, donde se coloca como prioridad el bienestar de los demás, tal es el caso de lo narrado por el participante "Joel": "No quería denunciar a mis compañeros (refiriéndose a sus agresores) porque los iba a perjudicar"

Freud (1920/2018), identificó en *Más allá del principio de placer*, que en algunos casos, la agresividad que todo hombre trae en su interior es predominantemente vuelta hacia sí mismos, donde se busca o se realizan acciones para agredirse a sí mismo. Esta fuerza pulsional operada por la pulsión de muerte adquiere tal poder que, aunque a nivel consciente los participantes consideren que algunas personas y acciones los dañan, a nivel

inconsciente existe una satisfacción por recibir esas agresiones; por ello se infiere la presencia de un *sentimiento de culpa inconsciente*, que está atento a conseguir castigar al yo. Gallo (2017), señala que la culpa de la víctima revela su paradoja, pues se presenta con mayor intensidad en alguien que en lugar de hacer daño, es quien lo recibe.

Ya Freud (1908/2018), señalaba que no todos los hombres soportan las exigencias sociales y educativas de inhibir sus pulsiones. Por ello, un individuo que ha llegado a ser en extremo bondadoso por someter violentamente su inclinación a la dureza y la crueldad pierde en tal proceso gran parte de sus energías y esto le hace menos bien del que hubiera hecho si no hubiese interrumpido sus tendencias constitucionales. En este sentido, se identificó en los participantes objeto de acoso escolar, responsabilizarse por las agresiones recibidas por parte de sus compañeros. Gallo (2017), afirma que el sentimiento subjetivo de responsabilidad se presenta en la víctima de acoso escolar porque existe un reproche de no haber hecho lo necesario para evitar el daño de sus agresores.

También fue interesante encontrar en las narraciones del TAT, que los personajes principales son agredidos en diferentes formas por otros personajes secundarios, ser no amados por ellos y pedir que un tercero se haga presente y solucione la situación (el policía, el jefe, los padres, la madre). En estas narraciones, llama la atención que el personaje principal no cuenta con elementos para sobrellevar la situación y salir triunfante. Lo anterior coincide con la percepción que tienen los participantes ante sus conflictos ya que, al sentirse rebasados por la situación, se tiende a actuar de forma pasiva. Por lo tanto, se infiere que los recursos subjetivos que han encontrado para ser y estar en su grupo de pares es desde una posición pasiva ante los conflictos, donde se resalta el “aguantar” la situación, justificar las agresiones, callar, no denunciar y adaptarse a las circunstancias para evitar perder el amor de los otros. Esto conlleva a estar colocado en una posición de objeto del otro y relacionarse con sus compañeros de clase, la pareja y los hermanos de una forma sumisa y de incitación a ser violentados. Alzate (2020), Gallo (2017) y Ubieto (2016), consideran que la víctima de acoso escolar al estar en un lugar de maltrato presenta una satisfacción que no puede sentirla en la conciencia y que provoca que se quede ahí. Por

ello se infiere en los participantes que a nivel inconsciente se presenta una fascinación al ser maltratado por el otro, pues constituye una forma de ser amado y además la pulsión de muerte encuentra su satisfacción en la destrucción dirigida hacia sí mismo. Al respecto, Freud (1933/2018) señala que “gracias al objeto, la pulsión puede alcanzar su fin” (p. 324). En este caso, la pulsión destructiva se satisface dirigiéndose hacia el propio sujeto, quien se vuelve el objeto de descarga de la pulsión de muerte.

La posición de complacencia en el que se colocan los jóvenes que son objeto de acoso escolar ante el semejante, los lleva a no reaccionar, callar y no denunciar las agresiones recibidas. De manera consciente se expresó que su silencio era mejor al no percibir apoyo por parte de la autoridad o consideraron que podían tener mayores problemas ante su agresor, como lo expresó la participante “Camila”: “Cuando las compañeras de tercero me dijeron zorra, yo le avisé a la orientadora, pero no me hizo caso, por eso ya ni digo nada”.

Este silencio hace inferir la búsqueda de ser castigado a nivel inconsciente y justificar el castigo a nivel consciente. La no respuesta hacia las agresiones recibidas, hace presente a la *ley del silencio*, que favorece la intensidad del acoso escolar (Gallo, 2017; Ubieto, 2016).

Los participantes externaron pensamientos de muerte y daño hacia sí mismos, algunas veces de manera directa y otras en las narraciones de los personajes principales del TAT, donde el personaje principal fallece para lograr mayor atención de las personas que participan en la historia o cuyo personaje al vivirse en tristeza y soledad encuentra el fallecer como posibilidad de escape ante ello. Es el caso de la participante “Karina”, quien mencionó: “Ese día cuando dañaron mis cosas en el salón y rompieron mis trabajos, llegué a mi casa y me sentía muy triste. La verdad solo quería quitarme la vida. Tomé muchas pastillas y se me nubló la vista. La verdad ya no recuerdo después qué pasó”.

Las vivencias de sentirse en soledad y aislado del grupo de pares, constituyen los principales factores del sufrimiento psíquico al ser objeto de acoso escolar ya que como menciona Peláez (2011), es mediante el discurso como regulador del goce en todo lazo

social, donde se alcanza el vínculo con los otros. Por ello Freud (1921/2018), hace mención que: "En la vida anímica del individuo, el otro cuenta con total regularidad, como modelo, como objeto, como auxiliar y como enemigo" (p. 67). Lacan retoma lo planteado por Freud para afirmar que es el discurso quien regula los lazos sociales (1957/2015).

Pese al sufrimiento psíquico que se vive al presentarse aislamiento social, en los participantes "Alejandro", "Néstor" y "Juan", la soledad se relacionó también con la oportunidad de reflexionar acerca de sí mismos y lo han logrado sobrellevar. Estas vivencias ante la soledad son importantes ya que Aberastury y Knobel (1997), mencionan que la verdadera capacidad de estar solo es un signo de madurez que se logra después de estas experiencias de soledad muchas veces angustiantes en la adolescencia. En los participantes "Alejandro" y "Néstor", aunque se sentían solos y tristes al no lograr establecer amistades que los valoraran en el salón de clases y adentrarse en relaciones donde se les violentaba, optaron por alejarse de los compañeros que los dañaban. Con sus propios recursos subjetivos se pudieron desligar de ese lugar de maltrato que ocurría en la salida de la escuela. Tal es el caso del participante "Alejandro": "Extraño juntarme con Paco y su grupo, era muy divertido, pero me dejé de juntar con ellos porque sé que, si los sigo, me hacen daño".

Se identificó en los casos estudiados la tendencia a colocar al otro en un lugar de superioridad y con posibilidad de violentarlos. Al mirar al otro desde allí, se está en una posición de querer ser el objeto que le falta al otro, ser amado a partir de lo que se supone que el otro espera de él. Por ello se retoma a Lacan (1971/2009), quien menciona que el *yo* imaginario del sujeto está al pendiente de mantener su unidad y usa al otro para confirmarse en él; a través del otro se confirma el lugar subjetivo en el cual uno se coloca de manera inconsciente. Es decir, se necesita del otro vivido como imponente, superior y propenso a ser violento para aparecer como desvalorizado, pasivo, complaciente y vulnerable a incitar el maltrato del otro. Alzate (2020) y Ubieto (2018), consideran que el acosado encuentra en su posición de indefensión y de objeto un lugar necesario para existir

al dejarse someter inconscientemente por otro, donde se produce horror, pero también cierta satisfacción a nivel inconsciente.

En lo que respecta a las particularidades subjetivas que no coincidieron en todos los participantes, se resalta en la participante "Camila" hacer uso del acoso del cual ella es objeto para tener un lugar con las personas más allegadas y queridas y así lograr ser vista. En el participante "Néstor" se resalta el gusto por dibujar y escribir historias de ficción, así como escuchar música cuando desea encontrar "paz y desahogo" ante las situaciones adversas de acoso escolar.

Se identificó en los participantes: "Alejandro", "Joel", "Juan", "Néstor" y "Karina" experiencias escolares agradables en su estancia durante el jardín de niños y primaria, donde se percibió en algún profesor confianza y apoyo hacia ellos, lo cual posibilitó más disfrute en la escuela. Este apoyo que se sintió por algún docente ayudó para que se vivieran experiencias agradables tanto consigo mismos como con sus compañeros escolares. En las vivencias narradas por "Karina", "Alejandro", "Joel" y "Néstor" se encontró al menos una relación de amistad con alguno de sus compañeros de escuela. Debido a lo anterior, se infiere la posibilidad en los participantes de poder repetir esta búsqueda de relaciones con los pares donde se percibían valorados y queridos.

El deseo de saber se presentó en los participantes "Néstor" y "Juan", donde se adentraban a una temática en específica para saciar cierta curiosidad y esto les generó interés por asistir a la escuela pese a las agresiones recibidas por parte de sus compañeros. Al respecto, se retoma lo aportado por Alzate (2020), autora que enfatiza que se puede ver a la literatura como un espacio en que el inconsciente puede llegar a manifestarse, siendo un elemento que activa y actualiza en el sujeto lector aquellas mociones reprimidas y lo transforma en un sujeto deseante.

En los seis participantes entrevistados se expresó el interés por continuar sus estudios de nivel medio superior y estudiar una carrera universitaria y a excepción de la participante "Camila", se describió un futuro esperanzador, donde se logra acceder a la construcción de una propia familia, viajar y comprarse un auto y una casa. Aberastury y

Knobel (1997) así como Dolto (1992), coinciden en señalar que la construcción de un plan de vida ayuda al adolescente a plantearse el problema de los valores éticos, intelectuales y afectivos e implica la capacidad de lucha para conseguirlos. Además, permite que los adolescentes dirijan su energía psíquica hacia el cumplimiento de sus deseos. Estos autores consideran que al reconocer un pasado y formular proyectos a futuro con posibilidad de espera y elaboración en el presente, el adolescente supera la mayoría de sus problemáticas personales.

Gran parte de los participantes pueden externar algunas vivencias con una persona cercana y esto ha ayudado a simbolizar sus experiencias de vida. Así mismo, se logra acceder a los deseos propios haciendo uso de la fantasía como en las historias narradas en el TAT, donde es posible cumplir sus propios deseos pese a los obstáculos que se presentan. Esto hace inferir la posibilidad de colocarse en una posición de sujeto deseante en la vida cotidiana.

Estas experiencias de vida identificadas en las y los participantes, permiten regular y limitar la pulsión de destrucción, posibilitando alejarse de alguna manera de la violencia que aparece tanto en la dinámica de acoso escolar como en la agresión que se identifica hacia sí mismos. Por lo anteriormente mencionado, se reconoce la *posibilidad de sublimación* de la pulsión, concepto que Freud (1908/2018), utiliza para explicar una manera de cambiar el fin de la pulsión hacia actividades que generan un valor cultural. La sublimación de las pulsiones permite satisfacciones como la alegría del artista en el acto de crear, de corporizar los productos de su fantasía en el bailarín o la solución de problemas en el investigador y el conocimiento de la verdad. Para Freud la dificultad radica en que esta desviación de las fuerzas pulsionales hacia fines culturales le es posible a una limitada minoría. Gallo (2017), explica que en el caso del que hace de agresor en el acoso escolar y no logra retroceder ante su maldad, le es difícil la posibilidad de sublimación pues al no estar presente el fenómeno estético, no se edifica la barrera de lo bello. En la medida en que se incorpora lo bello en el sujeto, su maldad se atenúa, como en el caso de los poetas; por lo anterior, Lacan menciona que lo bello hace de barrera.

#### **6.4 Algunos señalamientos de la pulsión, la identificación y los actores del acoso escolar**

Respecto a los lugares de acosador y observadores, es posible señalar algunas reflexiones a partir de la información recabada por los adolescentes objeto de acoso escolar. A partir del juego *fort-da* explicado y analizado por Freud (1920/2018), que consiste en aventar un objeto y decidir cuando vuelve a hacerse presente, el autor identificó la manifestación de la pulsión de apoderamiento.

La pulsión de apoderamiento se hace presente en el acosador, quien manipula a quien se coloca en la posición de víctima/ objeto del otro y de esta manera se hace dueño de la voluntad de su presa. El que le hace de víctima puede equipararse al objeto del juego, ocupando un lugar pasivo y de alguna manera aceptando la voluntad cruel del agresor.

Se infiere que el acosador ha sido el objeto de agresión de un otro y ahora él repite dicha experiencia, pero ahora tomando un lugar activo donde arroja, pega y se apodera del joven (objeto) acosado; esto a raíz de sentirse él mismo objeto de goce de alguien y de esta manera se tiende a repetir en acto lo vivido.

Gallo (2017), refiere que entre la víctima y el acosador existe un punto de acuerdo a nivel inconsciente. Se infiere que esta conexión puede estar en la identificación con el deseo de eliminación donde el acosador actúa para eliminar al semejante y el acosado acepta la voluntad de su verdugo y además se presenta a nivel inconsciente una intención de eliminarse a sí mismo. A respecto, Freud identificó en el infante, un deseo de ser grande y poder actuar como los adultos: "se inflige a un compañero de juegos lo desagradable que a él mismo le ocurrió y así se venga en la persona de este sosia" (1920; p.17). Por ello es probable que desde el lugar de acosador, se reactualiza una escena en donde es posible agredir y controlar la situación donde se trata de eliminar lo indeseable que se ve en sí mismo proyectado en su víctima.

La forma de interacción entre el acosador y la víctima es una evidencia de la conexión por identificación a nivel inconsciente. Al respecto, Freud (1921/2018), señala que

la identificación por el síntoma pasa a ser la evidencia de un punto de coincidencia entre los dos yo, que debe mantenerse reprimido.

Respecto a los observadores, se encontró un conflicto para desaprobado el acoso del cual son testigos. Es el caso de lo informado por una madre de familia: "Yo no sabía nada maestra de que a mi hijo lo golpeaban sus compañeros. Fue una de sus compañeras que se me acercó cuando me vio en la calle. Me dijo que me iba a decir algo pero que por favor no le dijera a nadie que ella me había comentado algo porque tenía miedo de que le pegaran también. Fue entonces cuando me dijo que a Joel le pegaban en el salón cuando no estaban los maestros y afuera de la escuela le había pegado todos los hombres en el estómago".

Al respecto, Freud (1921/2018) dio cuenta que el sujeto al desear integrarse en un colectivo, daba cuenta de su dependencia y poca originalidad al formar parte de él. Por ello se presenta en el grupo una repetición de reacciones uniformes en quienes lo integran, un debilitamiento de la capacidad intelectual y de actuar con independencia en de cada sujeto, así como tender hacia la transgresión de los límites culturales. De esta forma el autor evidencia la dificultad del sujeto para ir hacia la valentía personal y oponerse al colectivo.

Freud (1921/2018) también identificó que dentro del grupo la tensión era dirigida hacia un individuo en particular, quien tomaba el lugar chivo expiatorio. Es en este o estos miembros del grupo donde las agresiones se descargaban con mucha intensidad al violentar al sujeto desde el anonimato o en grupo. Martínez (2014), al respecto afirma que la función socializadora de la escuela puede o no incitar una actitud crítica en los estudiantes que les permita su ubicación y elección ante sus posibles opciones y lugares en el grupo. No obstante, muchas veces el ámbito educativo requiere de un alumnado que no ponga en riesgo el orden social vigente y por ello le es más útil que sea sumiso. Desde la óptica del psicoanálisis, la víctima, el victimario y los observadores del acoso escolar son chivos expiatorios de esta forma de violencia donde la actitud crítica y posible oposición hacia el orden social desaparece.

Ramírez (2012), considerando las aportaciones de Freud, explica que el sujeto al constituirse psíquicamente a través de un otro, le habla por lo general de un aspecto propio puesto en él. Por ello, la agresión a otro es una agresión que uno realiza al algún elemento de sí mismo, donde se rechaza de ese otro algún elemento propio que causa incomodidad y que no se ajusta al *ideal del yo*. Las propias pulsiones sádicas y de muerte se depositan en aquel que da la posibilidad de ser agredido.

Gallo (2017), afirma que la violencia surge al ausentarse la palabra. Esto se manifestó en lo expresado por "Juan": "Estaba mal no decir nada, pero no decía nada por miedo. Creía que era mala onda decir lo que me hacían porque ellos tendrían problemas". A respecto, Bodner (2013), menciona que el terror originado en un sujeto tiene como finalidad deshumanizarlo para cometer en él cualquier atrocidad. Freud (1921/2018), señala la importancia del lenguaje con la finalidad de que los sujetos logren un entendimiento de manera recíproca. Por ello, es esencial para el autor que el sujeto hable sus vivencias. S. Bleichmar (2008), retoma estas ideas para destacar como prioridad en la escuela permitir a los jóvenes hablar tanto de sus experiencias como de sus proyectos a futuro. De ahí que sea importante darle un gran valor a la palabra y evitar su eliminación; lo anterior puede ser una posibilidad para lograr hacer algo con la violencia que aparece en la escuela.

Expuesto lo anterior, puede inferirse con respecto a los observadores la tendencia a identificarse con el deseo de eliminación hacia un semejante que proyecta características del grupo que quisieran desaparecer de ellos. Puede darse el deseo de ser como el agresor al trasgredir los límites de convivencia entre escolares, ó identificarse con la víctima de acoso escolar, donde se identifica una tendencia a paralizarse ante las agresiones que se observan y/o reciben. Es el caso del observador pasivo, quien está en desacuerdo con la violencia que observa, pero al estar identificado con el acosado, tiene miedo de convertirse en acosado si manifiesta su inconformidad. Por ello se está de acuerdo con Miró (2017), quien enfatiza que el acoso escolar es una forma de relación.

### **Conclusiones**

En el espacio educativo, los estudiantes interactúan con sus pares utilizando sus propios recursos subjetivos no solo desde lo consciente y racional ya que también emergen manifestaciones de lo inconsciente. Por ello, la teoría psicoanalítica constituye un medio auxiliar en el entendimiento del acoso escolar porque permite dar cuenta de procesos como: la identificación, la compulsión a la repetición, la crueldad y el sentimiento de culpa, que lleva a los jóvenes a colocarse en una posición peligrosa ante sus compañeros como ser agresor o víctima. Tener conocimiento de ello facilita a los profesores, autoridades escolares y padres de familia un entendimiento más amplio de este fenómeno social a partir de la vivencia particular de sus actores.

Es por tal motivo que se está de acuerdo con F. Gil (2018), Saucedo y Guzmán (2018), Vega (2013) y Vega-Cauich (2019), cuando destacan el hecho de que la mayor parte de los estudios publicados en México se basan en el análisis de encuestas e instrumentos de medición y son menos los trabajos con enfoques cualitativos. Esta situación ha limitado el conocimiento y la comprensión del acoso escolar desde enfoques que vayan más allá de la cuantificación y estadística. Si bien, los estudios cuantitativos son importantes y aportan información valiosa como la primera fase de esta investigación, la investigación cualitativa permite observar el fenómeno del acoso escolar desde la particularidad de sus actores donde lo más importante sea la escucha y comprensión de su subjetividad.

A partir de analizar el acoso escolar desde experiencias de jóvenes que han sido objeto de ello, se resalta lo siguiente:

En el contexto sociocultural analizado, las mujeres son las que más denuncian cuando presentan acoso escolar y quienes logran hacerlo visible. Esto debido a que los mandatos culturales aprueban que una mujer denuncie, pero no es aceptable que un varón lo haga por ser un signo de debilidad. Por ello, se infiere que son más los hombres acosados por un compañero escolar, pues son quienes más lo sufren al callarlo. También se retoman los señalamientos de Freud (1908/2018), al dar cuenta que la mujer tiene una posición en la sociedad de denunciar las consecuencias de las exigencias culturales tan severas que se imponen para el progreso cultural.

El silencio, la naturalización y la no denuncia del acoso escolar incrementa el empuje ilimitado hacia el daño del otro o de sí mismo al no posibilitarse la regulación de la pulsión mortífera que predomina al manifestar sus efectos patógenos y que exige una satisfacción total. Este silencio favorece la relación de crueldad en el espacio educativo donde la agresión y la intención de hacer sufrir al semejante están presentes. Gallo (2017) y Ubieto (2016), lo nombran: *ley del silencio*.

Respecto a las causas que propician ser acosado, la apariencia física y el nivel económico son factores que se perciben como motivo de acoso. Sin embargo, se identificó una problemática subjetiva referente a colocarse en un lugar asociado a los significantes: exclusión, desvalorización, maltrato, invisibilidad, pasividad, rechazo y complacencia. Únicamente se ha logrado poder formar parte del grupo escolar a partir de asumir dichos significantes ya que no se logran inventar formas distintas de colocarse ante los pares escolares. Estas vivencias se repiten en la familia, el ámbito laboral y con las relaciones de noviazgo, donde surge una tendencia a lastimarse y a ser lastimado, elementos que hablarían de la pulsión de muerte al envolver a los jóvenes en la compulsión a la repetición.

Los jóvenes objeto de acoso escolar no logran defender el deseo propio por temor a perder el aprecio y amor de las figuras importantes para ellos. Por ello se evidencia una tendencia a mostrarse de manera dependiente y complaciente con el semejante. Y es que en la subjetividad se ha colocado al otro en un lugar de superioridad y con posibilidad de violentar a los participantes que se han colocado como desvalorizados, inferiores y vulnerables al maltrato.

Se infiere la instauración de una *instancia superyóica sádica*, al manifestarse reproches hacia sí mismos(as) al vivir acoso escolar, así como pensamientos de muerte y de autocastigos. Debido a ello, se tiende a nivel inconsciente a buscar maneras de ser castigado, dirigiendo la crueldad hacia ellos mismos, donde como señala Elkin (2014), autor que retoma las aportaciones de Freud, se va generando por rodeos una aniquilación silenciosa. Por ello se infiere la presencia en los jóvenes que son objeto de acoso escolar un sentimiento de culpa a nivel inconsciente.

Vivirse invisible en el grupo escolar es uno de los principales sufrimientos psíquicos del joven acosado donde el aislamiento social se hace presente. Es a partir del lugar de indefensión, vulnerabilidad hacia el maltrato y pasividad ante los conflictos, donde se ha encontrado una manera para ser incluido en el grupo de pares, aunque esta posición implique borrarse a sí mismo.

El joven acosado se coloca a nivel inconsciente como el objeto del goce del otro; es decir, un objeto donde el otro y en ocasiones él mismo deposita la agresión de manera ilimitada y que tiende hacia la voluptuosidad. Esta posición subjetiva agudiza la dificultad del adolescente para lograr pasar del lugar infantil de esperar ser deseado a constituirse en un ser deseante, afirmación que confirman los señalamientos de Gallo (2017) y Urribarri (2015). Al respecto, Lacan (1971/2009), señala que el lugar subjetivo en el que cada sujeto se coloca de manera inconsciente permite mantener una cierta unidad imaginaria para existir, usando al otro para confirmarse en él. Por ello, aunque a nivel consciente el asumir el lugar de víctima sea asociado únicamente a características desventajosas, a nivel inconsciente le sirve al adolescente como un soporte ante el desvalimiento subjetivo.

En este fenómeno social, la autoridad es cuestionada respecto a su capacidad de saber hacer algo con la demanda del otro que en este caso es una demanda hacia poder hacer algo con la agresión que aparece en escena. En este sentido, se confirman los señalamientos de Alzate (2020), Dufour (2014), Gallo (2017), Schroeder (2006), Sibilia (2017) y Ubieto (2018), al argumentar que al estar la función de autoridad debilitada, desfallecida y eclipsada, no logra ser un soporte para los sujetos como antes lo hacía. Esto propicia que los adolescentes se vivan en el desamparo ante el Otro (escuela, familia, contexto social) que no logra proteger ni ser un referente. Por lo tanto, si bien la autoridad no está entre los principales actores que forman parte del acoso escolar (víctima, acosador, testigos), es una función determinante para poder hacer algo con la crueldad que aparece en los actores implicados y en el ambiente escolar.

Una de las implicaciones de la función de autoridad ante el acoso escolar es inventar maneras para limitar lo agresivo que surge en los jóvenes, ofertando cierto placer que

favorezca la convivencia y exigencias culturales como el que puede lograrse cuando se está en un espacio de escucha, recreativo, deportivo o de arte. Por ello, el acoso escolar se vuelve una pregunta y una demanda hacia el gran Otro respecto a cómo inventar maneras de resolver situaciones de violencia que, a los acosados, acosadores y testigos no les es posible manejar.

La palabra, elemento conductor del lazo social y ausente en el acoso escolar, se vuelve un componente importante al funcionar como regulador de la crueldad que todo sujeto trae consigo. Y es que justamente en la denominación de acosador o víctima, el sujeto desaparece; no obstante, logra hacerse presente a partir de apalabrar sus experiencias de vida. Hablar constituye una manera de descarga pulsional sublimatoria y es por sí misma elaborativa, lo cual favorece alejarse del silencio mortífero de la pulsión.

Finalmente se resaltan las posibilidades que cada joven ha encontrado para soportar sus vivencias de acoso escolar como: vislumbrar un proyecto de vida esperanzador, posibilitar la sublimación de la pulsión de destrucción a través de la escritura y el dibujo, lograr simbolizar la violencia que se vive en lo real. Manifestaciones que hacen inferir la posibilidad de lograr moverse del lugar subjetivo *víctima* de acoso escolar.

### **Sugerencias**

La función de autoridad como representante de la ley es un factor clave para generar formas de disminuir el acoso escolar siempre y cuando se posicionen de forma activa y logren inventar maneras para limitar lo agresivo y cruel que surge en los jóvenes. Es importante que los representantes de esta función logren ofertar placeres favorecedores de la convivencia y exigencias sociales como al brindar espacio de arte, recreativos, deportivos y cuando se aperturan espacios de escucha donde los alumnos puedan expresar no solo vivencias de violencia sino sus demás experiencias.

Se sugiere rescatar y propiciar que los jóvenes apalabren sus vivencias para posibilitar que nombren su deseo pese a las dificultades experimentadas en la época posmoderna. Así también, posibilitar hablar del acoso escolar en los espacios educativos ya sea como prevención, formación o intervención porque ello se convierte en una manera en la cual los representantes de la ley logran hacer algo en su función con eso que aparece contrario al propósito de que los estudiantes generen una convivencia que propicie el lazo social.

Respecto al trabajo de campo, es importante delimitar los alcances del investigador con los participantes ya que se tienden a demandar mayores expectativas de las que se pueden trabajar. En esta investigación fue importante aclarar que se trabajaría durante un periodo de tiempo específico con los jóvenes que aceptaron participar en el espacio de escucha y que contarán con el visto bueno del padre de familia, enfatizar la confidencialidad de las sesiones de entrevista y que, aunque se tenía un guion de entrevista, los jóvenes podían hablar de lo que quisieran en el espacio establecido. Lo anterior fomentó la simbolización del dolor psíquico que se vive al ser acosado por los pares escolares.

### Referencias

- Abbagnano, N. (1974). *Diccionario de Filosofía*. Fondo de Cultura Económica.
- Aberastury, A. y M. Knobel (1997). *La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico*. Paidós Educador.
- Alzate, R. I. (2020). *Subjetividad y bullying: la literatura como posibilidad de intervención del psicólogo en el acoso escolar*. Universidad Autónoma de Bucaramanga.
- Arias, W.L. (2014) ¿Qué es el bullying?: los actores, las causas y los principios para su intervención. *Revista de Psicología Arequipa*, 4(1),11-32. ISSN 2221-786X versión impresa / ISSN 2307-4159 versión electrónica.  
[https://www.researchgate.net/publication/275346100\\_QUE\\_ES\\_EL\\_BULLYING\\_LOS\\_ACTORES\\_LAS\\_CAUSAS\\_Y\\_LOS\\_PRINCIPIOS\\_PARA\\_SU\\_INTERVENCION](https://www.researchgate.net/publication/275346100_QUE_ES_EL_BULLYING_LOS_ACTORES_LAS_CAUSAS_Y_LOS_PRINCIPIOS_PARA_SU_INTERVENCION)
- Bauman, Z. (2006). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Fondo de Cultura Económica.
- Bellak, L. (1967/2018). *Sobre los problemas del concepto de proyección*. Paidós.
- Bernard, D. y Medina, O. (2018). La adolescencia con Freud y Flaubert. *Revista Colombiana de Psiquiatría*. (47), 187-192. <https://www.redalyc.org/journal/806/80658378008/html/>
- Bleichmar, H.B. (1984). *Introducción al estudio de las perversiones. La teoría del Edipo en Freud y Lacan*. Ediciones Nueva Visión.
- Bleichmar, S. (2004). Límites y excesos del concepto de subjetividad en Psicoanálisis. *Scribd*. <https://es.scribd.com/document/72457947/2004-Limites-y-Excesos-Del-Concepto-de-Subjetividad-en-Psicoanalisis>
- Bleichmar, S. (2007, 30 de julio). Acerca de la subjetividad [conferencia]. *Facultad de Psicología de Rosario*, Rosario Argentina. <http://seminario-rs.gc-rosario.com.ar/conf-silvia-bleichmar-30-07-2003>
- Bleichmar, S. (2008). *Violencia social-violencia escolar*. Noveduc.

- Bodner, G. (2013). Una matriz común para métodos diferentes. Reflexiones en torno al psicoanálisis y la terapia psicoanalítica. *Revista de psicoanálisis*. ISSN 1135-3171. 68, 89-108. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4877452>
- Bolton, P., Rawlings, R. y Notar, C. (2015). A history of bullying. *International Journal of Education and Social Science*. 2 (12).
- Braunstein, N. (2008). *Psiquiatría, teoría del sujeto, psicoanálisis (hacia Lacan)* (12ª ed.). Siglo XXI.
- Cabruja i Ubach, T. (2005). Psicología: Perspectivas deconstruccionistas. Subjetividad, psicopatología y ciberpsicología. *Athenea digital, revista de pensamiento e investigación social*. <https://atheneadigital.net/article/view/n9-torrent/276-html-es>
- Castoriadis, C. (2004). *Sujeto y verdad en el mundo histórico social*. Seminario del 4 de febrero de 1987. Fondo de Cultura Económica.
- Casseb, A. R. (2006). Subjetividad en la adolescencia. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*. (103), 231-244. <https://studylib.es/doc/6190570/subjetividad-en-la-adolescencia---asociaci%C3%B3n-psicoanal%C3%ADti...>
- Castro, M. (2015). Violencia en las escuelas y psicoanálisis aplicado. *Nueva Escuela Lacaniana de Medellín*. <http://nel-medellin.org/blogviolencia-en-las-escuelas-y-psicoanalisis-aplicado/>
- Cerezo, F. (2001). *La violencia en las aulas: análisis y propuestas de intervención*. Pirámide.
- Chul Han, B. (2015). *Psicopolítica* (5ª ed.). Herder.
- Cobo, P. y Tello, R. (2009) *Bullying. El aspecto cotidiano en las escuelas*. Limusa.
- Colín, M., Galindo, H. y Saucedo, C. (2009). *Introducción a la entrevista psicológica*. Trillas.
- Corral, R. (2004). Qué es la subjetividad. *Revista Polis: Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial*. 1 (4), 185-199. <https://www.redalyc.org/pdf/726/72610410.pdf>
- Corsi, P. (2002). Aproximación preliminar al concepto de pulsión de muerte en Freud. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*. 40(4), 361 - 370. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272002000400008>

- Díaz, E. (2016). *Una pragmática de la fragilidad humana: vida y trabajo en el capitalismo impaciente*. UOC.
- Dolto, F. (1992). *La causa de los adolescentes*. Seix Barra.
- Dor, J. (1994). *Introducción a la lectura de Lacan*. Gedisa.
- Dubet, F. (1998). Las figuras de la violencia en la escuela. *Revista Francesa de Pedagogía*. 123, 35-45. <https://es.scribd.com/document/385793477/DUBET-las-figuras-de-la-violencia-en-la-escuela-pdf>
- Dufour, D. (2014). *El arte de reducir cabezas. Sobre la nueva servidumbre del hombre liberado en la era del capitalismo total*. Paidós.
- Elkin, M. (2014). *Despertar de la adolescencia. Freud y Lacan, lectores de Wedekin*. Grama.
- Elkin, M. (2015). *Actualidad de la agresividad en psicoanálisis de Jaques Lacan*. Grama.
- Estrada, M. y Jaik, D. (2011). Cuestionario para la Exploración del Bullying. *Visión Educativa IUNAES*. 5(11), 45-49. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4034505>
- Fernández, A. M. (2012). *Jóvenes de vidas grises. Psicoanálisis y Biopolíticas*. Nueva visión.
- Flick, W. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Freud, S. (1900/2018). *Obras completas. Tomo V. La Interpretación de los sueños (segunda parte)*. Amorrortu.
- Freud, S. (1901/2008). *Obras completas. Tomo VI. Psicopatología de la vida cotidiana*. Amorrortu.
- Freud, S. (1905/2018). *Obras completas. Tomo VII. Tres ensayos de teoría sexual y otras obras (1901-1905) La sexualidad infantil (1905)*. Amorrortu.
- Freud, S. (1908/2018). *Obras completas. Tomo IX. El delirio y los sueños en la Gradiva de W. Jensen y otras obras (1906/1908). La novela familiar de los neuróticos (1909(1908))*. Amorrortu.
- Freud, S. (1911/2018). *Obras completas. Tomo XIII. Tótem y Tabú*. Amorrortu.

- Freud, S. (1915/2018). *Obras completas. Tomo XIV. Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico. Trabajos sobre metapsicología y otras obras. Lo inconsciente*. Amorrortu.
- Freud, S. (1916/2018). *Obras completas. Tomo XVI. Conferencias de introducción al psicoanálisis (1916-1917). 26ª. Conferencia de La teoría de la libido y el narcisismo*. Amorrortu.
- Freud, S. (1917/2018). *Obras completas. Tomo XVII. De la historia de una neurosis infantil (caso del hombre de los lobos) y otras obras*. Amorrortu.
- Freud, S. (1920/2018). *Obras completas. Tomo XVIII. Más allá del principio de placer. Psicología de las masas y análisis de yo y otras obras. Dos artículos de enciclopedia: Psicoanálisis y Teoría de la libido (1923)*. Amorrortu.
- Freud, S. (1921/2018). *Obras completas. Tomo XVIII. Más allá del principio de placer. Psicología de las masas y análisis del yo y otras obras 1920-1922. (4ª ed.)*. Amorrortu.
- Freud, S. (1923/2018). *Obras completas, tomo XIX. El yo y el ello*. Amorrortu.
- Freud, S. (1924/2018). *Obras completas. Tomo XIX. El yo y el ello. El sepultamiento del complejo de Edipo*. Amorrortu.
- Freud, S. (1927/2018). *Obras completas. Tomo XXI. El porvenir de una ilusión (1927)*. Amorrortu.
- Freud, S. (1930/2018) *Obras completas. Tomo XXI. El malestar en la cultura*. Amorrortu.
- Freud, S. (1933/ 2018). *Obras completas, tomo XXII. Nuevas conferencias de introducción al Psicoanálisis*. Amorrortu.
- Freud, S. (1937/2018). *Obras completas. Tomo XXIII. Análisis terminable e interminable*. Amorrortu.
- Follari, R. (2007). ¿Hay Lugar para la subjetividad en la escuela? *Revista Perfiles Educativos*. 29 (115).  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982007000100002](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982007000100002)

- Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Galende, E. (1991). *Psicoanálisis y salud mental*. Paidós.
- Gallo, H. (2017). *Violencia Escolar y autoridad. El bullying desde la perspectiva psicoanalítica*. Universidad de Antioquia.
- Gil, D. (2002). *¿Por qué me has abandonado?* Trilce.
- Gil, F. (2018). "Bullying ¿Una profecía autocumplida?" *Revista Brasileña de Estudios Pedagógicos*. Vol. 9. Núm. 253. pp. 520-536. ISSN 0034- 7183. Disponible en: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S217666812018000300520&lng=en&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S217666812018000300520&lng=en&nrm=iso&tlng=es) (consultado:17 de febrero de 2020)
- Giner, S., Lamo de Espinosa, E. y Torres, C. (1998). *Diccionario de Sociología*. (2nd ed.). Alianza.
- Gómez, A. (2013). Bullying: el poder de la violencia. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuelas primarias de Colima. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.18 (48, 58), 839-870. ISSN: 14056666. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662013000300008](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000300008)
- Green, A. (2005). *Ideas directrices para un Psicoanálisis contemporáneo*. Amorrortu.
- Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, L. (2014). *Metodología de la Investigación*. (5ª ed.). Mc Graw Hill.
- Hirigoyen, M. (1998). *El acoso Moral*. Paidós.
- Jardim, L. y Rojas, M. (2010). Investigación psicoanalítica en la universidad. *Revista Estudios de Psicología*. 27(4), 529-536. <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/kGLNk9cX4fvzNpzc7XVPWRj/?format=pdf&lang=es>
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de Investigaciones en Ciencias Sociales*. Mc Graw Hill.
- Kojève, A. (2005). *La dialéctica del amo y del esclavo en Hegel*. (5ª ed.). Leviatán.
- Lacan, J. (1957/2015). *Función y campo de la palabra. Escritos 1*. Instituto de Psicoanálisis. Siglo XXI.

- Lacan, J. (1971/2009). *Seminario 19 (integrado). O peor (el saber del psicoanalista)*. Paidós.
- Lacan, J. (1984). *El estadio del espejo como formador de la función del yo (je) tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica*. Siglo XXI.
- Laplanche, J. y Pontalis, J. (2004). *Diccionario de Psicoanálisis*. Paidós.
- Lugones, M. y Ramírez, M. (2017). Bullying: aspectos históricos, culturales y sus consecuencias para la salud. *Revista Cubana de Medicina General Integral*. 33, (1). <http://www.revmgj.sld.cu/index.php/mgi/article/view/277/132>
- Martínez, S. (2014). Bullying: Violencia humana en la escuela. *Revista digital universitaria UNAM*. 15, (1). ISSN 1607-6079. <http://www.revista.unam.mx/vol.15/num1/art02/>
- Matthews, A y Matthews, J. (2012). *Alto al bullying*. Almah.
- Mendoza, B. (2014). *Bullying. Los múltiples rostros del acoso escolar*. Pax.
- Miró, M. T. (2017). El acoso escolar o bullying: una realidad silenciosa. *Revista Temas de Psicoanálisis*. 14. <http://www.temasdepsicoanálisis.org/2017/07/21/el-acoso-escolar-o-bullying-una-realidad-silenciosa/>
- Murueta, M. E. (2004). *Alternativas metodológicas para la investigación educativa*. AMAPSI.
- Murray, H. (1943/2007). *Test de Apercepción Temática. Manual para la aplicación*. Paidós.
- Nasio, J. D. (2004). *El placer de leer a Freud*. Gedisa.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Blackwell.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares (2ª, ed)*. Ediciones Morata.
- Olweus, D y Limber, S. (2009). *Bullying prevention program: implementation an evaluation over two decades*. Routledge.
- Olweus, D. (1999). *Bullying prevention program*. Institute of Behavioral Science.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico [Ocde]. (2017). *Programme for international student assessment (PISA). Results from PISA 2015 students' well-being*. <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Students-Well-being-Country%20note-IberoAmerica-regional-note.pdf>

Organización Mundial de la Salud [OMS]. (1986). *La salud de los jóvenes un desafío para la sociedad. Informe de un grupo de estudio de la OMS acerca de los jóvenes y la <<Salud para todos en el año 2000>>*  
[http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/36922/WHO\\_TRS\\_731\\_spa.pdf;jsessionid=D956CF01CB9F62AB281579447564A8A0?sequence=1](http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/36922/WHO_TRS_731_spa.pdf;jsessionid=D956CF01CB9F62AB281579447564A8A0?sequence=1)

Organización de Naciones Unidas para la Educación Ciencia y Cultura [Unesco]. (2018, 1 de octubre). Nuevos datos revelan que en el mundo uno de cada tres adolescentes sufre acoso escolar. *Instituto de Estadística de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. <https://es.unesco.org/news/nuevos-datos-revelan-que-mundo-cada-tres-adolescentes-sufre-acoso-escolar>

Organización de Naciones Unidas para la Educación Ciencia y Cultura [UNESCO]. (2017). Decidamos como medir la violencia en las escuelas. Documento de Política no. 29. *unesco.org*. <https://en.unesco.org/gem-report/sites/gem-report/files/Lets-decide-how-to-measure-school-violence.pdf>

Organización de Naciones Unidas para la Educación Ciencia y Cultura [Unesco]. (2017, 17 de enero). El acoso y la violencia escolar afecta a uno de cada cuatro niños. *Noticias ONU. Mirada global Historias Humanas*. <https://news.un.org/es/story/2017/01/1371791>

Organización de Naciones Unidas para la Educación Ciencia y Cultura [Unesco]. (2019a). Más allá de los números: poner fin a la violencia y el acoso en el ámbito escolar. *UNESDOC Biblioteca Digital*. ISBN: 978-92-3-100306-6. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000378398>

Organización de Naciones Unidas para la Educación Ciencia y Cultura [Unesco]. (2019b). Migración, desplazamiento y educación: construyendo puentes, no muros. Resumen del informe de seguimiento de la educación en el mundo. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265996\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265996_spa)

- Palomero, J. (2012). El bullying y sus raíces. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado. Continuación de la antigua revista de escuelas normales*. ISSN: 0213-8646 ISSN electrónico: 2530-3791. <https://aufop.blogspot.com/2012/11/el-bullying-y-sus-raices-jose-emilio.html>
- Peláez, G. P. (2011). El sujeto y el lazo social en el psicoanálisis. *Affectio Societatis*, 8(15). <https://revistas.udea.edu.co/index.php/affectiosocietatis/article/view/10796>
- Peskin, L. (2015). Una perspectiva sobre la estructuración psíquica. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*. 39- 60. ISSN 1688- 7247 <http://www.apuruguay.org/apurevista/2010/16887247201512004.pdf>
- Prieto, M. T., Carrillo, J.C. y Castellanos, J.A. (2009). *Violencia escolar: narrativas de maltratos en jóvenes de bachillerato*. X Congreso Internacional de Investigación Educativa. ISBN 6078019325. [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_17/po-nencias/0026-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_17/po-nencias/0026-F.pdf)
- Real Academia de la Lengua Española [RAE]. (2019). *Diccionario de la Lengua Española*. Espasa.
- Ramírez, S. A. (2012). Bullying, acoso escolar, sadismo y pulsión de muerte. *Psicosujeto*. <http://psicosujeto.blogspot.com/2012/12/bullying-acoso-escolar-sadismo-y.html>
- Rodríguez, M. M. (2012). *Manual para capacitar profesionales en la intervención y el manejo de víctimas de acoso escolar o bullying*. Palibrio. ISBN 978-1-4633-4249-4 [https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=yzwjwQ7eTnYC&oi=fnd&pg=PP5&dq=Rodr%C3%ADguez,+%282012%29+acoso+escolar&ots=X41XEeMVkz&sig=I0wdKtqg-pBGqyMwuC-wXSqmqWis#v=onepage&q=Rodr%C3%ADguez%2C%20\(2012\)%20acoso%20escolar&f=false](https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=yzwjwQ7eTnYC&oi=fnd&pg=PP5&dq=Rodr%C3%ADguez,+%282012%29+acoso+escolar&ots=X41XEeMVkz&sig=I0wdKtqg-pBGqyMwuC-wXSqmqWis#v=onepage&q=Rodr%C3%ADguez%2C%20(2012)%20acoso%20escolar&f=false)
- Ronald, E. (2010). Orígenes y primeros estudios del bullying escolar. En R. Ortega (Ed.). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Alianza.

- Saal, F. (1988). Algunas consecuencias políticas de la diferencia psíquica de los sexos. En N, Braunstein (Ed.). *A medio siglo del malestar en la cultura*. (pp. 137-168) 2ª. ed. Siglo XX.
- Santoyo, C. y Frías, S. (2014). Acoso escolar en México: actores involucrados y sus características. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. XLIV, (4), 13-41.
- Salas, W. M. (2015). Revisión sobre la definición del bullying. *Revista Poiésis*. 30,44-50.  
<https://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/article/view/1858>
- Saucedo, C. y Guzmán, C. (2018). La investigación sobre la violencia escolar en México: Tendencias, Tensiones y Desafíos. *Revista Cultura y Representaciones Sociales*. ISSN: 2007-8110. 12 (24).  
<http://www.culturayrs.unam.mx/index.php/CRS/article/view/472/480>
- Schroeder, D. (2006). *Subjetividad y Psicoanálisis. La implicación del psicoanalista*. Revista Uruguay de Psicoanálisis, 103, 40- 58. <https://studylib.es/doc/5088688/subjetividad-y-psicoan%C3%A1lisis.-la-implicaci%C3%B3n-del-psicoana...>
- Sibilia, P. (2017, 18 de agosto). Tecnologías, Subjetividad y Bullying. *Nodal Cultura. Noticias de América Latina y el Caribe*. <https://www.nodalcultura.am/2017/08/tecnologias-subjetividad-y-bullying/>
- Stake, R.E. (1994). *Case studies*. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Dir.). Handbook of qualitative research. Sage.
- Strauss, L. (1978). *Las estructuras elementales del parentesco*. Paidós.
- Subsecretaría de Educación Media Superior [Sems] (2014). *Tercera Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en escuelas de Educación Media Superior. Reporte Temático*.  
[http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11599/5/images/sems\\_encuesta\\_violencia\\_reporte\\_130621\\_final.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11599/5/images/sems_encuesta_violencia_reporte_130621_final.pdf)
- Tarrío, S. (2012). Sujeto, subjetividad, Psicoanálisis y Psicología Social Sociológica, la violencia de su interpretación. *Revista Borromeo*. 3.  
<http://borromeo.kennedy.edu.ar/revistaborromeo@kennedy.edu.ar>

- Ubieto, J. R. (2016). Notas sobre el acoso escolar. Una perspectiva psicoanalítica. *Revista electrónica Virtualia*.32.  
<http://www.revistavirtualia.com/storage/articulos/pdf/JsJAKINCVIQInKKnYAYlVepv3R9l8bd860BZv1iw.pdf>
- Ubieto, J. R. (2018). Bullying: El acoso de la subjetividad. *Revista Reseñas Lacanianas*.  
<https://www.mspsicologamurcia.es/bullying-acoso-la-subjetividad-jose-ramon-ubieto/>
- Urribarri, R. (2015). *Adolescencia y clínica psicoanalítica*. Fondo de Cultura Económica.
- Universidad de Concepción. (2002). *Test de Apercepción Temática: Antecedentes históricos y Técnicas de Aplicación*. Universidad de Concepción, España.
- Valadez, I., Amezcua, R., González, N., Montes, R. y Vargas, V. (2011). Maltrato entre iguales e intento suicida. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 9(2), 783-796. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77321592020.pdf>
- Vega. J. A. (2013). La pandemia de bullying en México: políticas sociales urgentes. *Revista de Trabajo Social UNAM*, 4.  
<http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/54056>
- Vega- Cauich, J. I. (2019). Prevalencia del bullying en México: una meta- análisis del bullying tradicional y cyberbullying. *Revista Diversitas*. 15 (1), enero-junio,111-127.  
<https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/diversitas/article/view/4020>
- Voors, W. (2005). *Bullying, el acoso escolar*. Oniro.

