



**UNIVERSIDAD DE CIENCIAS  
Y ARTES DE CHIAPAS**

**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES**

**TESIS**

**MALESTAR Y VIOLENCIA:  
EL CASO DE UN ESCOLAR VICTIMARIO**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
**MAESTRO EN PSICOLOGÍA**

PRESENTA

**DERLY MORALES GUILLÉN**

ASESOR

**MTRO. JOSÉ LUIS MALDONADO ROMÁN**



# Agradecimientos

## **A Dios**

Por brindarme siempre de su agradable compañía y de sus formidables bendiciones que me han permitido continuar adelante ante las adversidades y los retos de la vida.

## **A mis progenitores**

Samuel Morales Coutiño y Luz Guillén Morales, quienes siempre me han brindado afecto y apoyo incondicionales en el trayecto de mi vida.

## **A mis hermanos**

Samy y Amilcar, por su influencia gratificante en el curso de mi preparación profesional.

## **A mis abuelos**

Juan Morales, Lidia Coutiño, Domingo Guillén, Rosa Morales, quienes admiro y recuerdo con cariño por su fortaleza, afrontamiento, afecto y sabios consejos, que me han motivado a continuar con perseverancia en mi formación profesional.

## **A mi segunda familia**

Señora Graciela Pérez, Señor Noé Sarmiento, Oel Antonio y Roberto Carlos, quienes me han brindado solidaridad, apoyo moral y afecto durante mi recorrido formativo.

## **A mi asesor de tesis**

Maestro José Luis Maldonado Román, por su acompañamiento y asesoría durante los inicios de la licenciatura hasta el proceso de elaboración de este documento de tesis.

## **A mis lectores**

Doctores, Germán Alejandro García Lara, Oscar Cruz Pérez, Martín Cabrera Méndez y José Luis Hernández Gordillo, por el acompañamiento profesional constante que permitieron la conclusión satisfactoria del presente documento.

# Índice

Resumen

Introducción

Planteamiento del problema

Justificación

Objetivo general

Objetivos específicos

## **CAPÍTULO I. REFERENCIAS TEÓRICAS SOBRE LA VIOLENCIA Y LA INSTITUCIÓN ESCOLAR**

1.1 Perspectiva histórica y antropológica	19
1.2 Perspectiva filosófica	23
1.3 Perspectiva sociológica	27
1.4 Perspectiva psicoanalítica	32
1.5 Conceptualización de la violencia	35
1.6 Civilización, escuela y violencia	37
1.7 La institucionalización de la violencia escolar	41

## **CAPÍTULO II. VIDA ANÍMICA: LA PULSIÓN AGRESIVA Y EL SUPERYÓ COMO CONDICIONES DE MALESTAR Y VIOLENCIA**

2.1 Vida anímica	44
2.2 La pulsión agresiva	49
2.3 El superyó	52
2.4 Malestar y violencia	59

## **CAPÍTULO III. PROCESO METODOLÓGICO**

3.1 Enfoque y método	69
3.2 Técnicas e instrumentos de recolección de información	71
3.3 Descripción del sujeto de estudio	75
3.4 Procedimiento	82
3.5 Análisis de la información	84

## **CAPÍTULO IV. RESULTADOS**

4.1 La pulsión agresiva y su tránsito en la vida anímica	87
4.1.1 Manifestación de la violencia hacia el exterior	88
4.1.1.1 Conciencia de las manifestaciones violentas	92
4.1.1.2 Homogeneidad de género para violentar	94
4.1.1.3 Solución violenta ante los problemas	95
4.1.2 Manifestación de violencia hacia sí mismo	96
4.1.3 Autocontrol de la manifestación violenta	98
4.1.4 El victimario como víctima de la violencia	100
4.1.5 Representación de la violencia	102
4.2 Fractura de la condición superyoica	105
4.2.1 Establecimiento del orden social	106
4.2.2 Normas y procedimientos institucionales	108
4.2.3 Representación y comportamiento hacia los representantes de la autoridad	111
4.2.4 Sentimiento de culpabilidad	112

Conclusiones

Referencias

# Resumen

El presente estudio tiene como objetivo central el análisis de la pulsión agresiva y de la instancia superyoica como elementos de la vida anímica para dar cuenta del malestar y violencia en un escolar victimario de la escuela telesecundaria 021 “24 de febrero” en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

La investigación se enmarca en la literatura psicoanalítica, teoría que contempla conceptualizaciones que permiten comprender la subjetividad bajo la condición discursiva del sujeto. En este sentido, el psicoanálisis posee la particular cualidad de entender lo que sucede con el objeto de estudio (la violencia escolar) y con las manifestaciones violentas en el sujeto (el escolar victimario) a partir de las primeras relaciones vinculares hasta la fecha actual.

Se diserta sobre la influencia de la pulsión agresiva y la instancia superyoica en la manifestación de violencia en un espacio institucionalizado ---y fuera de este---, así como el sufrimiento o malestar que esto produce en el escolar; razón por la cual se revisan los conceptos teóricos que han explicado la vida anímica del sujeto aunado a su condición violenta que se muestra y se suprime en su contexto cultural, siendo la supresión un criterio preponderante del orden social.

En el análisis discursivo en torno a la pulsión agresiva, se puede señalar que el escolar mantiene una forma de convivencia con sus compañeros en el que manifiesta golpes con el puño en el brazo de estos, emite burlas, apodosos y toqueteo en los glúteos, acciones que sólo se hacen evidentes hacia los escolares del sexo masculino. En este sentido, la forma de golpear, la fuerza y el efecto que este produce, así como el empujar con fuerza, integran la representación del sujeto sobre la violencia, lo cual impulsan a la confrontación o a la consumación del acto violento.

La pulsión agresiva del escolar no solo se refleja hacia el exterior, sino además se vuelve hacia sí mismo ante el hecho de cortarse el brazo, acción que lo justifica por la presencia de un

estado de ánimo triste y de enojo como resultado del proceso de duelo por la muerte del padre no biológico. Asimismo, la condición violenta se ve frenada ante la presencia de sentimientos desfavorables, no así, la energía que posee la violencia ---en el sujeto--- no cuenta con la suficiente fuerza para manifestarse, ante lo cual, se reprime.

Las direcciones en que puede vehiculizarse la violencia genera malestar en el sujeto; primeramente, ante una violencia que se originó y se vivenció en la infancia; segundo, una violencia que deviene de él ante el hecho de lesionarse o lastimarse; y otra violencia que está en los otros que intentan victimizar al sujeto. A pesar de tener conciencia y culpabilidad de las secuelas de la violencia, la pulsión agresiva se mantiene con gran actividad retornando a la repetición, hasta el punto de naturalizarse en la forma de convivencia con los otros; además de ello, se esconde ---peor aún--- una concentración de violencia latente que se expresa fácilmente ante la presencia de un agente amenazador o violento para él.

Lo planteado hasta el momento, deja entredicho que el tema de la violencia escolar y el estudio sobre el victimario es una condición compleja en su estudio. Para tratar de comprenderla se realizó un estudio fenomenológico que se espera coadyuve al entendimiento del malestar que padecen no sólo los escolares víctimas de violencia sino también los victimarios, siendo viable la atención psicológica y psicopedagógica como alternativas interdisciplinarias para producir un cambio en los niños y adolescentes que pueden estar inmiscuidos en esta problemática psicosocial

# Introducción

La presente investigación aborda la violencia escolar singularizada en un adolescente victimario, mediante el análisis del sufrimiento y violencia manifestado dentro y fuera de la institución educativa. El estudio del victimario como protagonista de la violencia escolar es un tema que cobra relevancia a partir de la condición discursiva que da cuenta de los vínculos que se han gestado desde los primeros años de vida ---que regularmente inicia en la familia y trasciende a otros contextos--- en los cuales se conjuga el binomio malestar-violencia.

Este estudio se fundamenta en una aproximación cualitativa, tomando en cuenta el bagaje teórico del psicoanálisis y el proceso metodológico para comprender el malestar y violencia en un escolar victimario.

Comúnmente, ante la emergencia de “normalizar” su(s) función(es), las instituciones crean y utilizan métodos punitivos (violentos) para erradicar las situaciones problemáticas como la violencia escolar; tales métodos apuntan exclusivamente al escolar victimario como gestor de la violencia y único responsable de las consecuencias en la víctima y en la institución misma. Todo parece indicar que el culpable es el victimario y como “última opción” se plantea su exclusión del orden institucional al cual no pertenece. Lo anterior, denota dos puntos importantes para su análisis, primero, la institución como una entidad que produce violencia ante la violencia misma, y segundo, el motivo(s) primordial(es) que incita, de forma reiterativa, a la expresión de violencia de parte del escolar victimario.

Esto último es el foco central en el presente estudio, en el sentido de conocer, a partir del discurso del propio victimario, lo que le impulsa a la violencia, el cual se concibe como un “atuendo” simbólico que esconde el síntoma, mostrándose así una imagen totalmente contraria de lo que la escuela espera de él. En todo caso, las manifestaciones violentas son el reflejo de un síntoma que permanece latente y que seguirá “haciendo de las suyas” mientras no se permita, desde un sentido clínico, su elaboración psíquica para la producción de un cambio.

En base a la metodología empleada en este estudio, es viable comprender el malestar y la violencia en un escolar victimario, ante lo cual se expone lo siguiente. El documento de tesis se estructura en cinco capítulos: el primero, presenta los referentes teóricos en torno a la violencia escolar y a la institución como espacio sociocultural contemporáneo donde se produce la(s) violencia(s). Este capítulo, comprende algunas líneas temáticas: perspectiva histórica y antropológica de la violencia; perspectiva filosófica de la violencia; perspectiva sociológica de la violencia; perspectiva psicoanalítica de la violencia; proximidad conceptual de la violencia; civilización, escuela y violencia y; la institucionalización de la violencia escolar: definición y actores sociales.

El segundo capítulo, denominado, vida anímica: pulsión agresiva y superyó como condiciones de malestar y violencia, plantea, bajo los lineamientos del psicoanálisis, cuatro líneas temáticas: vida anímica, la pulsión agresiva, el superyó, y malestar y violencia. En la primera línea temática se da cuenta de la comprensión del concepto como condición de vinculación con el otro y de sus efectos psíquicos producidos. En la segunda línea temática, denominada la pulsión agresiva, se describe el concepto como elemento de la vida anímica destinada a la destrucción y aniquilamiento, el cual puede vehiculizarse hacia el exterior, hacia sí mismo o mantenerse supeditado al mecanismo de la represión. El superyó, es la tercera línea temática, en la cual se plantea su conceptualización, relevancia teórica e inferencial, en el sentido de vigilar, regular y castigar al yo. El sentimiento de culpabilidad es un efecto de la instancia superyoica ante los pensamientos y actos violentos. Finalmente, malestar y violencia es la última línea temática, destinada a analizar el malestar o el síntoma ante la comisión de violencia, malestar que data desde los primeros años de vida y que trasciende a otros contextos, haciéndose más crítico ante la imposición coercitiva de las normas institucionales, las cuales resultan ser rechazadas por el victimario. Al rechazar la ley, el escolar queda automáticamente fuera de un orden sociocultural que no pertenece.

En el tercer capítulo, se describe la metodología empleada, mencionando el enfoque y método, abordando estrategias para la recaudación de datos empíricos, se realiza la descripción del sujeto de estudio y se puntualiza sobre el procedimiento llevado a cabo en la investigación, así como el proceso de análisis de los datos.

En el cuarto capítulo, se aborda el significado del concepto de pulsión agresiva, haciendo énfasis en los argumentos, experiencias y sentimientos que permiten la comprensión del comportamiento violento, describiendo las direcciones en que se vehiculiza la pulsión agresiva ---hacia el exterior, hacia sí mismo o reprimido---; asimismo, se analiza la temática ser víctima de la violencia y la representación que el victimario tiene sobre la misma.

En el quinto capítulo, se plantea la fractura de la condición superyoica en el sentido de que dicha instancia no cumple con el rigor necesario en la regulación o autocontrol del comportamiento violento, llegando al punto de la compulsión a la repetición. A pesar de que el orden institucional emplea estrategias para frenar las manifestaciones violentas, parecen ser insuficientes e ineficientes, ya que se habla de una condición que es netamente subyacente, propio de la lógica del inconsciente.

Por último, se presentan las conclusiones, donde se delinear los ejes centrales de análisis que dan cuenta del malestar y violencia es un escolar victimario de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. La presente investigación ofrece otras líneas de investigación que pueden abordarse para continuar profundizando en el estudio de la violencia escolar ---sobre todo en el escolar victimario---, los cuales resultan de suma importancia para comprender esta problemática psicosocial en los contextos educativo y clínico.

# Planteamiento del problema

Por lo general, los estudios sobre la violencia suele reducirse a las excentricidades del comportamiento de las masas, las cuales producen innumerables evidencias empíricas que encajan en uno o más tipos de violencia. En este estudio, no se intenta describir dicha tipología ni los factores asociados, sino la comprensión del cuerpo como unidad simbólica y de lenguaje.

El hombre es un organismo anatómico, lo mismo puede decirse de cualquier otro organismo animal; tiene un cuerpo, se experimenta a sí mismo como entidad que no es idéntica a su anatomía, sino que por el contrario, tiene un cuerpo que deviene de una construcción simbólica. En otras palabras, la experiencia que el hombre tiene de sí mismo oscila siempre entre ser y tener un cuerpo simbólico. Dicha excentricidad de la experiencia que tiene el hombre de su cuerpo provoca ciertas consecuencias para el análisis de la actividad humana como comportamiento en el ambiente material y como externalización de significados subjetivos del universo simbólico. En este sentido, la actividad humana suele verse normatizada por las instituciones, acción que suele denominarse institucionalización. La institucionalización aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores. Las tipificaciones de las acciones habitualizadas que constituyen las instituciones, siempre se comparten, son accesibles a todos los integrantes de un determinado grupo social y la institución misma tipifica tanto a los actores individuales como a las acciones individuales (Berger y Luckmann, 1984, pp.71-76).

En este sentido, las instituciones tiene la finalidad de controlar el comportamiento, posicionando al sujeto en un orden social preestablecido coadyuvando su funcionalidad en los conglomerados artificiales.

Por el hecho mismo de existir, las instituciones controlan el comportamiento humano, estableciendo pautas definidas que lo canalizan en una dirección

determinada, previo o aislado de cualquier mecanismo de sanción establecido específicamente para sostén de una institución. Estos mecanismos existen, en muchas instituciones y en todos los conglomerados de instituciones que llamamos sociedades. Además de ello, existe una legitimación social que explica el orden institucional atribuyendo validez cognoscitiva a sus significados objetivados; dicha legitimación justifica el orden institucional adjudicando dignidad normativa a sus imperativos prácticos y tiene un elemento tanto cognoscitivo como normativo, es decir, que la legitimación no solo es cuestión de valores, siempre implica también conocimiento de los roles y del estatus. El elemento cognoscitivo y normativo forma parte de los universos simbólicos que integran zonas de significado diferente y abarcan el orden institucional en una totalidad simbólica. El universo simbólico se concibe como la matriz de todos los significados objetivados socialmente y subjetivamente reales. Toda la sociedad histórica y la biografía de un individuo se ven como hechos que ocurren dentro de ese universo (Berger y Luckmann, 1984, pp.71-76).

Este universo simbólico, como sinónimo de subjetividad social, se le adjudicaría el concepto psicoanalítico de inconsciente. El yo social se pensaría como sujeto del inconsciente.

En la enseñanza de Lacan, el concepto de sujeto no designa una entidad sustancial (no es el sujeto psicológico, ni epistémico) sino –según su célebre y enigmática fórmula– aquello que representa un significante para otro significante. En esta fórmula, la representación no tiene el sentido de llevar de un lado a otro alguna realidad, sino que es la representación del sujeto barrado, dividido, escindido, por la castración simbólica, en el registro del lenguaje, al que está sometido irremediabilmente el “ser-hablante”. En efecto, se trata de un sujeto del inconsciente constituido a partir del encuentro con el Otro poseedor de un lenguaje. El Otro es el lugar donde se sitúa la cadena del significante que rige todo lo que, del sujeto, podrá hacerse presente, es el campo de ese ser viviente donde el sujeto tiene que aparecer. Y por el lado de ese ser viviente, llamado a la subjetividad, se manifiesta esencialmente la pulsión (Lacan, 1964, pp. 227- 310).

Una de las grandes contribuciones freudianas sistematizadas como concepto, fue el circuito energético que apoya el trabajo del aparato psíquico, aspecto que introduce en el campo analítico la dimensión de la causa. Trátese de la pulsión “concepto situado en la frontera entre lo mental y lo somático, como el representante psíquico de los estímulos que se originan dentro del organismos y en Lacan a la mente, como una medida de la exigencia hecha a la psique en el sentido de trabajar en consecuencia de su relación con el cuerpo” (García-Roza, 2001, citado por Barroso, 2012, p.127).

La pulsión, es un concepto que forma parte de la metapsicología freudiana, compuesta por constructos que sólo se manifiestan y son observables a partir de sus fines, de sus efectos. Se define como un estímulo que desestabiliza la tendencia a la inercia presente en la vida psíquica, que exige que un acto sea realizado para suprimir el desequilibrio tensional provocado por ella. Opera como fuerza constante proveniente del interior del organismo, volviendo inútil la huida motora, como se hace posible en el arco reflejo. Dicha fuerza está situada en el cuerpo erógeno, que trasciende a la mera anatomía, estableciéndose como fuente de la pulsión, produciendo circulación ininterrumpida en el aparato psíquico. Aunque se muestre absolutamente impalpable y ajena a una representación concreta, la pulsión puede ser pensada como la idea más próxima de un sustentáculo material del lugar del sujeto en la experiencia freudiana (Freud, 1996, p.128).

En 1920, Freud, reformula su teoría pulsional proponiendo un nuevo dualismo: pulsiones de vida y pulsiones de muerte. Esto supone que existiría un conflicto pulsional inherente al individuo en donde se opondrían dos tendencias o urgencias –las mociones pulsionales– de carácter conservador, es decir, que buscan repetir constantemente las mismas vías por las cuales fueron satisfechas alguna vez. La pulsión erótica busca ligar energía prolongando la vida del individuo, mientras que la pulsión tanática busca regresar al origen primordial en donde no existiría tensión de energía acumulada. En este sentido la relación que establece el individuo con sus objetos se encuentra mediatizada por una “mezcla” pulsional comportando componentes de vida y de muerte. Por tanto, la agresividad supone un modo de expresión de

la pulsión de muerte, pero al mismo tiempo comporta un componente sexual en la medida que supone vencer la resistencia propuesta por el objeto sexual a doblegar (Freud, 1920).

La pulsión aparece como un concepto fronterizo entre lo anímico y lo somático, como un representante psíquico, de los estímulos que provienen del interior del cuerpo, como una medida de la exigencia de trabajo que es impuesta en lo anímico a consecuencia de su trabazón con lo corporal (Freud, 1992). De acuerdo a lo planteado, se formula lo siguiente, ¿qué tipo de relación existe entre el concepto pulsión con la violencia *per se*?, ¿de dónde emerge la violencia? De acuerdo con Castoriadis (1975), en su libro “la violencia de la interpretación”:

La violencia es la acción mediante la cual se le impone a la psique de otro una elección, un pensamiento o una acción motivados en el deseo del que lo impone, pero que se apoya en un objeto que corresponde para el otro a la categoría de lo necesario. La violencia primaria es necesaria para la constitución del Yo del niño, pues le presta a éste un soporte identificatorio. Sin embargo, esta violencia no debe extenderse más allá de lo necesario, porque en este caso el Yo no puede acceder a una autonomía. Cuando esta violencia impide tal autonomía representa un exceso, por lo general perjudicial y nunca necesario para el funcionamiento yoico, estamos en presencia de una violencia secundaria, y que suele ser amplia y persuasiva al punto tal de ser desconocida por sus propias víctimas. La vida psíquica se caracteriza por tender hacia la autonomía, entendiendo por tal toda forma de actividad psíquica orientada hacia dos fines: la supervivencia del cuerpo y, para ello, la persistencia de una catexia libidinal que resista a una victoria definitiva de la pulsión de muerte (Castoriadis, 1975, p. 122).

De acuerdo con Masotta (1992, citado por Barraza, 2010), “desde la teoría lacaniana, la noción de agresividad se vincula íntimamente con el problema del narcisismo. Para Lacan (1948, p. 56): la condición agresiva se manifiesta en la lógica subjetiva delimitado en la relación dialéctica del lenguaje entre dos sujetos, en donde uno de ellos puede manifestar una intención singular hacia el otro, intención que es comprendida en el otro como un representante de la

agresión. Es así como se instala la posibilidad de la agresividad como una intención subjetiva y eficaz de darse a entender entre los sujetos sociales.

Por ende, el conjunto de comportamientos de un sujeto también se encuentra estructurado como un lenguaje, constituyendo en tanto articulado un discurso particular. Dicho comportamiento da cuenta de que: “todos los actos del sujeto tendrían esa especie de equivalencia con el lenguaje que hay en lo que se llama un gesto, en la medida que un gesto no es simplemente un movimiento bien definido sino ciertamente un significante” (Lacan, 1956, p. 485). Por lo tanto, un gesto, un lapsus o un chiste, en la medida que contemplados --- señalado o interpretado--- en un plano simbólico, pueden dar cuenta de una intención agresiva ya sea consciente o inconsciente.

Lacan pone el acento etiológico de la agresividad en las imagos propias del cuerpo fragmentado, es decir, en el problema del narcisismo y el estadio del espejo. La imago es un “prototipo” o representación inconsciente que orienta las actividades de un sujeto en el campo intersubjetivo. Se objetivan en el plano imaginario, por ejemplo la imagen que tiene un niño de su padre como débil; no suponen un reflejo de la realidad, tal padre puede ser fuerte en la realidad. En este contexto las imagos del cuerpo fragmentado (imágenes de castración, destripamiento, dislocación corporal) representan las tendencias agresivas del individuo; comportan la función imaginaria que permite la formación de una identificación con el propio cuerpo en tanto Gestalt. Por tanto, la emergencia de la agresividad testimonia un trasfondo de fragmentación corporal (Lacan, 1948) que viene a denunciar la mascarada imaginaria del propio narcisismo. En el estadio del espejo (Lacan, 1949) ocurre una transformación del sujeto por medio de la identificación con su propia imagen. Esta asunción se recibe con júbilo por cuanto se opone a la impotencia motriz del niño, acompañada de las turbulentas sensopercepciones que dan cuenta de un cuerpo fragmentado. Tal movimiento supone un adelantamiento de la matriz simbólica que determinará la condición de sujeto del inconsciente del individuo, es decir, del sujeto en cuanto tal (yo[je]), por medio de una operación puramente imaginaria al modo de un yo-ideal

(yo[moi]). “La función del estadio del espejo se nos revela como un caso particular de la función de la imago, que es establecer una relación del organismo con su realidad” (Lacan, 1964, p. 172).

Es así, como a la luz del psicoanálisis, se pretende analizar la vida anímica de un escolar victimario de nivel telesecundaria en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Al ser la violencia escolar un creciente y persistente problema psicosocial del cual se generan incidencias desfavorables en el desarrollo biopsicosocial, resulta de vital importancia analizar el contenido subyacente que condiciona e impulsa al escolar a la comisión de violencia dentro y fuera de la institución educativa; en este sentido, cabe especificar la siguiente pregunta de investigación que orienta y da sentido al presente estudio. ¿Cómo es el tránsito de la vida anímica para dar cuenta del malestar y violencia en un escolar victimario de la escuela telesecundaria 021 “24 de febrero” en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas?

# Justificación

La escuela es considerada como una de las instituciones sociales más importantes para el desarrollo de la sociedad, ya que en ella tienen lugar procesos de instrucción y de socialización, que al igual de los producidos en la familia o en el contexto cultural, son responsables de la integración social de los estudiantes. Pero los propósitos que tengan los diferentes centros educativos en la formación de niños y jóvenes que se desenvolverán más adelante en una sociedad, no se lograrán solamente a partir de la transmisión de conocimientos ni del aprendizaje de contenidos curriculares, sino que también se requiere de una compleja red formada por los sistemas de relaciones personales y los procesos psicosociales de convivencia y comunicación que vayan articulando los procesos instructivos y socializadores (Ortega, 1997).

En las escuelas los alumnos pueden adquirir comportamientos de manera cívica o de manera antisocial, siendo estos últimos manifestados por conductas como la intimidación, el acoso sexual y la violencia, en forma física o psicológica. En muchos países se ha despertado un creciente interés respecto a tales comportamientos antisociales que se presentan entre los propios alumnos. Es importante, además, no eludir el análisis del plano concreto en el que la violencia tiene lugar; es decir, el ámbito de la convivencia diaria de sus protagonistas, que se observa concretamente en el tipo de relaciones afectivas que se presentan en el proceso mismo de su actividad académica y de sus sistemas de poder y de comunicación (Sierra, 2010).

Es por ello, que se hace necesario, nombrar el contexto educativo para abordar el tema de la violencia escolar; fenómeno que se presenta con bastante frecuencia en los centros educativos y que lamentablemente se ha ido naturalizando en nuestras sociedades contemporáneas. Un porcentaje nada despreciable de niños viven bajo el maltrato directo o indirecto de las personas, de los que sólo esperan recibir convivencia, amistad o al menos respeto y un trato digno. En todos los escenarios de la vida se producen episodios esporádicos de violencia; sin embargo, en las instituciones, por su propia condición de ámbitos sociales cerrados o semi-cerrados, obligatorios para las personas que a ellos deben acudir con

regularidad, los conflictos no resueltos pueden dar lugar a la aparición de la prepotencia y el abuso (Ortega y Mora, 1997).

Es así, como todos nosotros estamos expuestos a una agresión devenida de las instituciones sociales; sin embargo, el fenómeno de violencia interpersonal en el ámbito de la convivencia entre escolares trasciende el hecho aislado y esporádico y se convierte en un problema escolar crítico de gran relevancia, en el sentido de ser una condición psicosocial que afecta significativamente a las estructuras sociales, sobre todo el sistema educativo en la que se produce la actividad de socialización y de enseñanza-aprendizaje.

La tasa de incidencia de violencia en las escuelas es cada vez mayor. Los niños agresivos se multiplican constantemente, hay una epidemia de estudiantes victimarios que afectan la integridad física y psicológica de aquellos niños que son indefensos o más débiles para el agresor, ocasionando en los niños violentados un abanico de problemas, como lo son emocionales, sociales, escolares. La violencia escolar no sólo se hace presente en el escenario educativo, sino que trasciende a otros ámbitos de la actividad social. El impulso violento del victimario permanece adherido en su desarrollo evolutivo, ocasionándose daño así mismo, pero principalmente al otro que es foco de agresión. Esta agresión latente y manifiesta del victimario trae consigo problemas emocionales, sociales y legales, que no se regulan mientras no haya conciencia de ello y no se decida por acudir a ayuda profesional.

Lo planteado da a conocer la gravedad del problema, conduciendo al investigador a interesarse en estudiar ---desde la subjetividad discursiva--- el malestar que produce la violencia en uno de los escolares victimarios de educación básica de la escuela telesecundaria 021 “24 de febrero”, localizada en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

## Objetivo general

La presente investigación tiene como finalidad analizar la vida anímica que permita dar cuenta del malestar y violencia en un adolescente escolar victimario de la escuela telesecundaria 021 “24 de febrero” en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

## Objetivos específicos

a) Describir las manifestaciones y los efectos de la pulsión agresiva en un escolar victimario de la escuela telesecundaria 021 “24 de febrero” en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

b) Describir la fractura de la condición superyoica en un escolar victimario de la escuela telesecundaria 021 “24 de febrero” en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

# CAPÍTULO I

## REFERENTES TEÓRICOS SOBRE LA VIOLENCIA Y LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

### 1.1 Perspectiva histórica y antropológica de la violencia

El discurso de la historia y de la antropología aportan diversos indicios para el análisis de la violencia. De acuerdo con estas disciplinas no se piensa en la violencia como una condición reciente, sino como algo que ha devenido desde la existencia de la especie humana, cuyas manifestaciones ha tomado diferentes connotaciones en el transcurso del tiempo y del espacio geográfico.

La biblia es un documento histórico que en varios sentidos puede ser considerada tanto un tratado como una historia de la violencia. Desde el concepto de Dios todopoderoso, que castiga la desobediencia y expulsa del paraíso a sus criaturas, el mito de Caín hasta los jinetes del apocalipsis y el purgatorio. Aun filósofos refinados como Leibnitz, se han visto en la necesidad de explicar este mundo violento como el mejor de los posibles creado por Dios, y el bien y el mal como las dos opciones que enfrenta un ser que tiene la capacidad de decidir, ya que Dios creó a un ser humano y no a un autómeta. Pero independientemente de estas inteligentes estratagemas de filósofos de la talla de Leibnitz, lo cierto es que la biblia es un libro que exalta la violencia y los modelos autoritarios; la religión ha servido para justificar la violencia del pueblo elegido y la lucha contra los paganos y herejes. En nombre del Dios verdadero se han cometido las más terribles atrocidades y crueldades y la imaginación ha encontrado un campo fértil en los métodos de tortura. La violencia es parte del rito, la encontramos en la magia, el tótem y la religión; los dioses son autoritarios y violentos: el Dios autoritario de judíos y cristianos, el Marte griego, el Huitzilopóchtli azteca. De esta manera explicando su odio y violencia los dioses

encarnados, los hijos de Dios, los mensajeros y los representantes y los sacerdotes condenan herejes que bendicen cañones (Tecla, 1999, p. 49).

Parafraseando a Lipovetsky (2000), la violencia no se explica mejor sino por la investigación histórica, la cual se esfuerza en teorizar y comprender las continuidades y discontinuidades del devenir humano. Mediante cada período o lapso histórico se va nombrando los modos en que se forma y se conjuga la humanidad en contextos geográficos específicos, y es precisamente en esta conjugación en donde yace la violencia y las guerras, los cuales han sido elementos dominantes al punto de ser considerados como “indispensables” en los placeres del hombre para el hombre.

La línea de la evolución histórica es sabida: en pocos siglos, las sociedades de sangre regidas por el honor, la venganza, la crueldad han dejado paso progresivamente a sociedades profundamente controladas en que los actos de violencia interindividual no cesan de disminuir, en que el uso de la fuerza desprestigia al que lo hace, en que la crueldad y las brutalidades suscitan indignación y horror, en que el placer y la violencia se separan. Desde el siglo XVIII aproximadamente, Occidente es dirigido por un proceso de civilización o de suavización de las costumbres del que nosotros somos los herederos y continuadores: lo corrobora, desde ese siglo, la fuerte disminución de crímenes de sangre, homicidios, riñas, golpes y heridas; lo corrobora también la desaparición de la práctica del duelo y la decadencia del infanticidio que, todavía en el siglo XVI, era muy frecuente; lo corroboran por último, entre los siglos XVIII y XIX, la renuncia a la atrocidad de los suplicios corporales y, desde principios del XX, la disminución del número de penas de muerte y ejecuciones capitales (Lipovetsky, 2000, pp.189-190).

El naturalista Léroi-Gourhan, citado por Jiménez (2011), plantea que el comportamiento agresivo, que pertenece a la realidad humana por lo menos desde los australopitecos y la evolución acelerada del dispositivo social, no ha introducido ningún cambio en el lento desarrollo de la maduración filogenética. La violencia es, según Léroi-Gourhan:

Inherente al hombre como ser natural, sirviendo de medio de subsistencia. Se manifestaría, en primer lugar, a través de la caza, primera forma económica del hombre primitivo, y pasaría posteriormente a exteriorizarse por medio de la guerra (los cazadores se irían convirtiendo en guerreros para defender sus intereses) (Jiménez, 2011, p. 75).

De acuerdo Claude Lévi-Strauss interpreta que la existencia de la guerra primitiva procede de la concepción del intercambio en la sociedad, derivado del fracaso en el comercio, en la interacción. Por ejemplo, las demandas de lo que suele llamarse “capitalismo globalizado”, características de la economía neoliberal, se basan cada día más en una libre y rápida circulación del dinero, las mercancías y los servicios a escala mundial (Jiménez, 2012, p. 20). De acuerdo con Hobbes,

La sociedad primitiva se caracteriza por la guerra de todos, siendo su visión inversa a la de Lévi-Strauss, quien planteaba la idea del intercambio de todos contra todos. Clastres busca la causa de la guerra en la sociedad primitiva. La hipótesis de la amistad de todos con todos entra en contradicción con el deseo profundo, esencial de cada comunidad, de mantener y desplegar su ser de totalidad, su diferencia irreductible con todos los demás grupos. La lógica de la sociedad primitiva, que según Clastres es una lógica de la diferencia, entraría en contradicción con la lógica del intercambio generalizado, que es la lógica de la identidad. Lo más probable es que el hombre primitivo, al igual que el actual, se mantuviera entre las constantes de cooperación y conflicto, diferenciándonos en grado y no en esencia en lo que respecta al desarrollo de estas dos dimensiones (Jiménez, 2012, p.20-21).

La concepción de intercambio en las sociedades propuesto por Claude Lévi-Strauss y Hobbes, se complementa con el concepto de contradicciones antagónicas, que surgen cuando se ha dado cierto desarrollo social, que se manifiesta en la estratificación y en los rangos. Las contradicciones antagónicas expresan la lucha de contrarios inconciliablemente hostiles, y se resuelven por lo regular, mediante la destrucción, la liquidación, de una de las partes

beligerantes. Constituyen las contradicciones que rigen en las formaciones sociales antagónicas de clase (Tecla, 1999).

Lo inconciliable de las contradicciones antagónicas viene a ser resuelto por el Estado, erigiéndose en un poder por encima de la sociedad, lo cual fue un fenómeno progresivo. Con el Estado no surge la violencia, así como con la sociedad no surge el antagonismo. El Estado institucionaliza la violencia, desarrolla el antagonismo y se organiza a través de los modelos autoritarios; se consolida la conciencia servil y la conciencia de dominio; no como una escisión del pensamiento, del concepto, sino como una escisión del trabajo y del objeto, las contradicciones antagónicas incluyen la fuerza para su solución, lo cual nos lleva a distinguir la fuerza que interviene en las primeras etapas sociales y los demás niveles de la naturaleza. A la fuerza destructiva, aniquiladora, que resuelve o mantiene la contradicción que impide el desarrollo de uno de los contrarios o lo destruye, le llamamos violencia, o más precisamente, violencia humana. En este sentido, la fuerza ejercida por un animal depredador que caza y devora a su presa no es violencia, así como tampoco lo son los encuentros y combates del hombre primitivo, por el territorio, la hembra, o el alimento, todavía no hay antagonismo aunque siempre existe la contradicción, la violencia surge como un necesidad cuando surge el antagonismo (Tecla, 1999, p. 93).

Es importante hacer notar que, en todos los casos, cuando se trata de formular un modelo capaz de dar cuenta de los procesos violentos, Aunque estereotipos vulgares enfatizan las violencias intermediarias y ofuscan nuestra capacidad de ver claramente, al hacer las cuentas en un balance preciso de comienzo de milenio veremos que es ése el rostro del sujeto que se encuentra hoy en la cúspide de la pirámide violenta, el mayor-productor de muerte y devastación. Como no podría ser de otra forma, pues es el sujeto que ve el mundo desde esa posición de poder en coordenada de estatus y quien se ve compelido a proteger, reforzar o restaurar cíclicamente su lugar en el orden, tanto en relación con sus otros en el régimen de estatus como en relación con sus otros en el orden del contrato. La autodefensa necesariamente agresiva del poder enerva el sistema con su espíritu bélico. Lo que se obtuvo

por conquista está destinado a ser reconquistado diariamente; lo que se obtuvo por exacción o usurpación, como rendición de tributo en especie o en servicios o de pleitesía en un juego de dignidades diferenciadas demandará la agresión como rutina, por más naturalizado que sea su aspecto. En este sistema siempre a punto de colapsar, donde el poder siempre corre riesgo, no existe posibilidad alguna de reproducción pacífica (Segato, 2003, pp. 257-258).

## 1.2 Perspectiva filosófica de la violencia

La filosofía reúne elementos para explicar la violencia del hombre para el hombre y hacia su contexto natural. La naturaleza humana se ve corrompido por condiciones sociales que fracturan la bondad innata del hombre, es así como la naturaleza y el hombre ya no mantienen una relación “simbiótica” que los identifique y les permita existir en plena armonía.

En un mundo estable, inmutable e idéntico a sí mismo, no se conocería la violencia, toda vez que esta es precisamente alteración de la estabilidad, inmovilidad o identidad. Si el hombre viviera en plena armonía con la naturaleza, o supeditado pasivamente a ella, no recurriría a la violencia, ya que ésta es, por principio, la expresión de un desajuste radical. En este sentido, podemos decir que sólo el hombre puede ser violento. El animal, inserto pasivamente en un orden establecido al que se somete pasivamente, sin poder alterarlo, no conoce la violencia. En cambio, las relaciones entre el hombre y la naturaleza, como violación constante de un orden natural establecido, se rigen siempre por la violencia. ¿No es hacer violencia a la naturaleza transformarla, es decir, imprimírle una forma humana mediante la alteración de su propia legalidad? La humanización de la naturaleza no es sino un proceso por el cual la persona le impone una ley extraña a ella, una ley humana, forzando o violentando su legalidad natural. La sociedad humana es una violación constante de la naturaleza (Sánchez, 1967, p. 3).

En este sentido, la naturaleza y la esencia natural del hombre se ven afectados por la instalación de sociedades que mediante el posicionamiento y uso de la ley despierta “una

fuerza” que deviene del cuerpo humano, disparándose hacia el exterior con el fin último de destruir, corromper y desaparecer.

Como destrucción de un orden establecido, la violencia es un atributo humano, pero esta no se muestra con la sola presencia de la fuerza. En la naturaleza, hay fuerzas naturales, pero la violencia no es la fuerza en sí, o en acto, sino el uso de la fuerza. En la naturaleza, las fuerzas actúan, pero no se usan; sólo el hombre usa la fuerza, y puede usarse a sí mismo como fuerza. Por ello decimos que la fuerza de por sí no es violencia, si no la fuerza usada por el hombre. De ahí el carácter exclusivamente humano de la violencia (Sánchez, 1967, pp. 3-4).

Este carácter humano de la violencia ya era pensado desde Platón, en el cual el Estado tenía el derecho de mentir y de ejercer la violencia, y que los sabios y los “hombres de oro” debían dirigir la sociedad. Platón y Aristóteles consideraban la esclavitud como natural, de tal modo que la violencia ejercida por los amos estaba justificada” (Tecla, 1999).

Ulteriormente, Juan Jacobo Rousseau, agrega: “el hombre es un ser bueno por naturaleza y solo las instituciones lo volvieron malo; el hombre no es violento o agresivo por naturaleza, no es el lobo del hombre. El estado surge con la propiedad privada, y con ella también la corrupción de las costumbres. Su “contrato social” comienza con este texto: “el hombre ha nacido libre, y sin embargo vive en todas partes en cadenas. El mismo que se considera amo, no deja por eso de ser menos esclavo que los demás. El salvaje deja de ser noble por la invención de la propiedad privada, que empezó cuando alguien cercó una parcela y dijo “esto es mío” (Tecla, 1999, pp. 56 -57).

En contraste con el binomio maldad o bondad natural en el hombre, el filósofo confucionista Hsun-tzu (298-238 a. C.) pregonaba que “el hombre era malo por naturaleza, inclinado a la ambición, la envidia y el crimen” (Beller, 2010, p. 20). No obstante, consideraba que puede reformarse si se somete a la orientación de un maestro, si doblega sus inclinaciones mediante la disciplina física y mental y si cultiva la humildad paciente y continua. Sólo así

vencerá su naturaleza y adquirirá la sabiduría. Sin embargo, la fuerza de la maldad es tan avasallante que nunca estará garantizada la benevolencia en el ser humano. Por su parte, en el siglo tercero de nuestra era, San Agustín pensaba que el hombre es malo por naturaleza a consecuencia del pecado original. Pero el pensador más importante del cristianismo temprano intentaba deslindar al Ser Supremo de esa maldad. Pensaba que todas las cosas creadas por Dios existen y son buenas aunque imperfectas. Por el contrario, estimaba que el mal no es ser sino una deficiencia: el mal es privación, y puede ser absoluto (San Agustín, 1986: 12-13). Para él el mal no es una sustancia, no es creación, no es algo positivo sino la ausencia de bien. Existe porque Dios nos ha dado el libre albedrío y hemos escogido libremente hacer el mal (hasta el Renacimiento, la violencia será considerada una forma de maldad). San Agustín se apresuraba a deslindar a Dios del mal aseverando: el Ser Supremo permite el mal, mas no lo crea. Y lo dice en estas palabras: “porque vos hicisteis al hombre, pero no a su pecado”.

En el ser y nada (1996), Sartre propone una teoría sobre la mala fe, basada en su dicotomía entre el ser-en-sí y el ser-para-sí. El primero es el ser de las cosas, de todo aquello que no tiene conciencia de sí: el cuadro, la mesa, la pluma, el árbol; en tanto que el segundo se refiere al ser del hombre determinado por su conciencia. El drama ontológico se resume en la confusa, contradictoria y constante tensión entre una y otra condición del Ser. Las circunstancias biológicas, las inclinaciones corporales, psicológicas y sociales del sujeto (su facticidad) se oponen a su conciencia y libertad. Éstas abren innumerables posibilidades al sujeto (constituyen su trascendencia). Así, las ciencias de la naturaleza sólo pueden estudiar al ser-en-sí, empleando el método experimental y observacional, usando los principios de la lógica clásica. Los seres-humanos tienen naturaleza y están sujetos a leyes causales. Por supuesto, en ellos no cabe hablar de la mala fe. La ‘conciencia reflexiva’ lo cambia todo: el ser-para-sí está abierto a lo posible, al futuro, a lo que todavía no es. Las personas podemos soñar, imaginar y desear algo que no existe, que no está en nuestro aquí y ahora. Para lograr nuestros propósitos nos valemos de la negación de lo que está ante nosotros, según explica Sartre. El negar lo existente equivale a la introducción de la nada en el mundo, o sea, negarse a quedar reducido al ser-en-sí. Por eso, el ser

humano es el ser cuya conciencia lo define porque es lo que no es y no es lo que es (Beller, 2010, p. 24).

Spinoza (1982) coincide con Sartre en la conceptualización de conciencia en la violencia.

Spinoza no habla de violencia en sí, sino de daño, destrucción y, concretamente, de robo, crimen, delito, a los cuales identifica con el mal. En sus textos, presta gran atención a la destructividad, a la cual identifica como la descomposición de las relaciones, de un cuerpo, de un todo. El mal (la violencia), sería la unión de la acción con la imagen de la cosa, que busca su “descomposición”, independientemente de que toda descomposición signifique la composición de un nuevo fenómeno. El concepto de mal en Spinoza incluye la conciencia; el hombre gobernado por la razón busca la conservación de su ser, “es nocivo todo aquello que disminuye la aptitud (capacidad) del cuerpo (Tecla, 1999, pp. 100-101).

Eric Weil (1950, citado por Saldías Barrera, 2013 p. 218), “propone una reinterpretación en apariencia extraña a la filosofía, ya que hace de la violencia el problema fundamental de todo discurso filosófico de la violencia, no de la verdad, ni de la naturaleza, ni del ser, ni de Dios”. Insiste en que el problema de nuestro tiempo está planteado en el surgimiento de una violencia irreductible a la forma lógica de la contradicción, de una violencia que podríamos denominar pura y cuyo mejor testimonio estaría dado por los totalitarismos del siglo pasado, de los cuales aún se sufren sus consecuencias. La filosofía se inicia, entonces, porque hay una opción histórica fundamental: el hombre no quiere la violencia y es este deseo el que lo conduce a buscar comprender y justificar su vida a partir de la razón. Pero de dicha opción se desprende otra posibilidad que, siendo igual de real, permanece, por lo general, ignorada: el hombre también puede vivir y hablar sin buscar justificación alguna, ni ante sí ni ante los demás, de su manera de vivir y de expresar sus sentimientos.

La violencia se revela entonces como lo otro de la filosofía, transformándose así en su verdadero adversario. Lo otro de la verdad no es, por lo tanto, el error, como se acostumbra a

pensar, sino la violencia, entendida como el rechazo de la verdad, del sentido, de la coherencia. De ese modo, esta opción implica un acto negador que se realiza mediante el lenguaje incoherente, el discurso puramente “técnico” que sin dudas es útil, pero que no se pregunta para qué. En definitiva, lo otro es el silencio, la expresión del sentimiento personal que se quiere, sin más, personal. Así, la violencia se juega en una actitud que habita en todo hombre que no quiere justificar su vida ni su hablar ante el tribunal de la razón; la actitud del ser humano que se aferra a la expresión inmediata del sentimiento o a la afirmación unidireccional y dogmática de su certeza (Saldías, 2013 p. 218).

### 1.3 Perspectiva sociológica de la violencia

El encuentro con el otro y con los otros sociales, y de la ley imperante como condición prohibitiva, denotan la aparición y consumación de la violencia. La función controladora de las sociedades es un arma de doble filo, por un lado posiciona al hombre en un orden social para ser sujeto sujetado a la ley y, por el otro, dicha ley desencadena en el sujeto malestar inminente, que se hace manifiesta con el uso de la fuerza, tomado como el recurso de defensa más accesible para el hombre.

A lo largo de los milenios en que las sociedades han funcionado de un modo salvaje, la violencia de los hombres, lejos de explicarse a partir de consideraciones utilitarias, ideológicas o económicas, ha sido regulada esencialmente en función de dos códigos estrictamente corolarios, el honor, la venganza, de los que cuesta comprender el significado exacto, por haber sido eliminados de la lógica del mundo moderno. Honor, venganza, dos imperativos inmemoriales, inseparables de las sociedades primitivas, sociedades «holistas» aunque igualitarias en las que los agentes individuales están subordinados al orden colectivo y en las que, simultáneamente, las relaciones entre hombres son más importantes, más altamente valorizadas que las relaciones entre hombres y cosas. Cuando ni el individuo ni la esfera económica tienen una existencia autónoma y están sometidos a la lógica del estatuto social, reina el código del honor, el primado absoluto del prestigio y de la estima social, como el código de la venganza que

significa la subordinación del interés personal al interés de grupo, la imposibilidad de romper la cadena de alianzas y de generaciones, de los vivos y los muertos, la obligación de poner en juego la vida en nombre del interés superior del clan o linaje. El honor y la venganza expresan directamente la prioridad del conjunto colectivo sobre el agente individual (Lipovetsky, 2000, pp. 174-175).

La violencia se inserta en la praxis en cuanto que se hace uso de la fuerza, pues la acción violenta es justamente la que tiende a vencer o saltar un límite por la fuerza, la cual tiene un carácter material, físico, pues la fuerza espiritual, si cabe la expresión, no destruye resistencia física o corpórea alguna. La acción violenta en cuanto tal es la acción física que se ejerce sobre los individuos concretos, dotados de conciencia y cuerpo, pero, asimismo, se ejerce directamente sobre lo que el hombre tiene de ser corpóreo, físico. Decimos directamente, porque el cuerpo es el objeto primero y directo de la violencia, aun cuando, en rigor, ésta no apunte en última instancia al hombre como ser meramente natural, sino como ser social y consciente. La violencia persigue doblegar la conciencia, obtener su reconocimiento, y la acción que se ejerce sobre el cuerpo apunta por esta razón a ella. No interesa la alteración o destrucción del cuerpo como tal, sino como cuerpo de un ser consciente, afectado en su conciencia por la acción violenta de que es objeto. Así, pues, la violencia que se ejerce sobre su cuerpo no se detiene en él, sino en su conciencia; su verdadero objeto no es el hombre como ser natural, físico, como ser corpóreo, sino como ser humano y consciente (Sánchez, 1967).

Desde que la violencia se instala en la sociedad, al servicio de determinadas relaciones sociales, toda violencia suscita siempre una actividad opuesta, y una violencia responde a otra. Por violencia se entiende entonces la aplicación de diferentes formas de coerción, que llegan hasta las acciones armadas, con el objeto de conquistar o mantener un dominio económico y político o de conseguir tales o cuales privilegios. En las sociedades divididas en clases antagónicas, la violencia domina tanto en las relaciones sociales entre los países; las guerras internas (civiles) en un caso y las guerras externas (de agresión, unas veces de defensa, independencia o liberación en otros) constituyen sus formas extremas. La aparición y el desarrollo de la violencia en las relaciones sociales se hallan vinculados a factores objetivos -el

imperio de la propiedad privada y la división de la sociedad en clases- que han hecho imposible hasta ahora la solución de las contradicciones fundamentales por una vía pacífica. La lucha de clases se desarrolla históricamente con un coeficiente mayor o menor de violencia, pero la existencia histórica demuestra que cuando se halla en peligro la existencia de la clase dominante, ésta no vacila en recurrir a las formas violentas más extremas incluso el terror masivo, pues ninguna clase social está dispuesta a abandonar voluntariamente el escenario de la historia (Sánchez, 1967).

De acuerdo con Lipovetsky (2000, p. 174), “conceptuar la violencia, lejos de las lecturas mecanicistas, ya sean políticas, económicas o psicológicas, debemos establecer la violencia como un comportamiento dotado de un sentido articulado con el todo social”. Violencia e historia: más allá del escepticismo erudito y el alarmismo estadístico-periodístico, debemos remontarnos algo más atrás en el tiempo, poner al día las lógicas de la violencia, con el fin de delimitar, dentro de lo posible, nuestro presente, en el momento en que por todas partes se proclama con mayor o menor pertinencia la entrada de las sociedades occidentales en una era radicalmente nueva.

En tal sentido, Giddens (2007), plantea que muchos de los riesgos e incertidumbres actuales están asociadas a la globalización. La ciencia y la tecnología se han globalizado en nuestra sociedad contemporánea, contemplando como punto crítico la paradoja de su(s) función (es), ya que está ligado a la innovación y la comodidad de la humanidad, influyendo así en nuestra vida diaria tanto como en los acontecimientos que suceden a escala mundial; sin embargo, es la misma globalización quien ha contribuido en las presiones y tensiones que están afectando a los modos tradicionales de vida social en la mayor parte de las regiones mundiales. La familia es uno de los contextos que ha sido realmente amenazada y fracturada en su estructura y dinámica, está cambiando y, lamentablemente, lo hará mucho más.

Continuando con lo planteado, es un error pensar que la globalización sólo concierne a los grandes sistemas, como el orden financiero mundial. La globalización no tiene que ver sólo con lo que hay “ahí fuera”, remoto y alejado del individuo. Es también un fenómeno de “aquí dentro”, que influye en los

aspectos íntimos y personales de nuestras vidas. El debate sobre valores familiares que se desarrolla en muchos países puede parecer muy apartado de las influencias globalizadoras. No lo está. Los sistemas familiares tradicionales están transformándose, o en tensión, en muchas zonas del mundo, sobre todo al exigir las mujeres una mayor igualdad. Nunca ha habido una sociedad, al menos entre las registradas en la historia, en la cual las mujeres hayan sido siquiera aproximadamente iguales a los hombres. Ésta es una revolución verdaderamente global en la vida diaria, cuyas consecuencias se están sintiendo en todo el mundo, en ámbitos que van desde el trabajo a la política (Giddens, 2007, p. 8).

El modelo de sujeto y de subjetividad de nuestra época neoliberal implica conocer las características de este modelo social y de producción, para comprender su incidencia en el psiquismo del tipo de hombre necesario que construye. En cuanto al modelo de hombre presente debe destacarse que sus características básicas ya se encontraban desde el surgimiento del liberalismo, sólo agudizándose con su actual variante neoliberal. El primer aspecto a considerar ---ya en creciente desarrollo desde los comienzos del liberalismo pero ahora incrementado como nunca--- es que el núcleo básico del funcionamiento social es el individuo, lo que implica una importante y consecuente reducción de los intereses comunitarios o colectivos como valor determinante de la vida y de las prácticas cotidianas (Guinsberg, 1999, p. 1-2).

Tal predominio y centro del y en el individuo ---fácilmente observable en múltiples expresiones de la vida cotidiana, sobre todo en ese gran muestrario que son las programaciones de los medios masivos y los anuncios publicitarios---, provoca no sólo la conocida tendencia individualista del presente sino también que se considere que el narcisismo es el cuadro psico(pato)lógico dominante del presente. En este sentido, debe quedar claro que por tal tendencia se entiende no sólo el conocido cuadro patológico de tal nombre sino, y fundamentalmente, una modalidad de lo que Fromm define como el carácter social de una determinada época, cuya característica central sería algo muy parecido a tendencias privadas, es decir, una central preocupación por uno mismo y su particular contorno, con escaso interés

por lo general salvo en lo que incide en lo personal. Esto es entonces lo que actualmente se entiende (e incluso acepta) como lo "normal", no faltando quienes equiparan esta noción exclusivamente estadística con lo "sano". En congruencia con las pautas del modelo neoliberal esto implica una constante competencia de los individuos ---que llega a ser una especie de darwinismo social--- por sobrevivir como mínimo y triunfar como aspiración máxima (Guinsberg, 1999).

Con lo anterior, puede también plantearse la “anormalidad”, que vuelve los acontecimientos visibles, al mismo tiempo en que la “normalidad” suele tener la facultad de ocultarlos. Lo “normal” se vuelve cotidiano y su visibilidad se desvanece (insensible o indiferente) como producto de su tendencial naturalización. La percepción cotidiana, no sólo como consecuencia de la frivolidad discursiva de los medios de comunicación de masas (con su inagotable capacidad de canalizar lo importante y sacralizar lo trivial), sino también por la propia fuerza que adquiere todo aquello que se torna cotidiano, o sea, “normal”. Hoy, en nuestras sociedades dualizadas, la exclusión es invisible a los ojos. Ciertamente, la invisibilidad es la marca más visible de los procesos de exclusión en este milenio que comienza. La exclusión y sus efectos están ahí, son evidencias crueles y brutales que nos enseñan las esquinas, que comentan los diarios, que exhiben las pantallas. Sin embargo, la exclusión parece haber perdido poder para producir espanto e indignación en una buena parte de la sociedad, en los “otros” y en “nosotros”. La exclusión se normaliza y, al hacerlo, se naturaliza. Desaparece como “problema” para volverse sólo un “dato”. Un dato que, en su trivialidad, nos acostumbra a su presencia (Gentili, 2000, p. 3)

De acuerdo con Gentili, (2000, p. 3), “en nuestras sociedades fragmentadas, los excluidos deben acostumbrarse a la exclusión. Los no excluidos también. La exclusión se desvanece en el silencio de los que la sufren y en de los que la ignoran o la temen”. De cierta forma, debemos al miedo el mérito de recordarnos diariamente la existencia de la exclusión. El miedo a los efectos de la pobreza, de la marginalidad; el miedo a los efectos que produce el hambre, la desesperación o, simplemente, el desencanto. Sin embargo, el miedo no nos hace

“ver” la exclusión. El miedo sólo nos conduce a temerla y el temor es siempre, de una u otra forma, aliado del olvido, del silencio. Resulta más cómodo deslindarnos de los problemas sociales y continuar rigiéndonos solo por nuestros intereses personales, la mirada está puesta sólo en sí mismo, predominando una lucha constante de quién es más fuerte, más inteligente, más poderoso o más influyente en una sociedad demandante, en donde el “más apto” se posiciona por encima de los demás, deshumanizándonos y haciéndonos autómatas de todas aquellas actividades impuestas por las instituciones sociales.

## 1.4 Perspectiva psicoanalítica de la violencia

La literatura psicoanalítica con respecto a la violencia plantea un discurso de la violencia desde la subjetividad del sujeto, quien es poseedor de una caldera de pulsiones que se mantienen latentes y reprimidos, propensas a desbordarse en cualquier momento hacia un objeto, hacia el exterior. Sólo hace falta una condición exógena o endógena que impulse a la descarga de las pulsiones agresivas y puedan así cumplir su fin último: la destrucción y la aniquilación.

La vida consciente representa sólo una mínima parte comparada con la vida inconsciente. El analítico más fino, el observador más penetrante, no llega nunca a descubrir más que un pequeño número de los motivos [in]conscientes que determinan su conducta. Nuestros actos conscientes derivan de un sustrato inconsciente creado en lo fundamental por influencias hereditarias. Este sustrato incluye las innumerables huellas ancestrales que constituyen el alma de la raza. Tras las causas confesadas de nuestros actos están sin duda las causas secretas que no confesamos, pero tras estas hay todavía muchas otras más secretas que ni conocemos. La mayoría de nuestras acciones cotidianas son efecto de motivos ocultos, que escapan a nuestro conocimiento (Freud, 1922, p. 70).

Toda vez que la comunidad suprime el reproche, cesa también la sofocación de los malos apetitos, motivo suficiente para la manifestación de actos de crueldad, de perfidia, de traición y de rudeza que se habían creído incompatibles con su nivel cultural. Así, ese

ciudadano del mundo cultural puede quedar desorientado y perplejo en un mundo que se le ha hecho ajeno, despedazada su patria, devastado de su patrimonio, desavenidos y envilecidos con sus conciudadanos. Habría que apuntar algo como crítica a su desilusión. En sentido estricto no está justificada, pues consiste en la destrucción de una ilusión. “Las ilusiones se nos recomiendan porque ahorran sentimientos de displacer y, en lugar de estos, nos permiten gozar de satisfacciones. Entonces, tenemos que aceptar sin queja que alguna vez choquen con un fragmento de la realidad y se hagan pedazos” (Freud, 1916, p. 282).

Normalmente no tenemos más certeza que el sentimiento de nuestro sí-mismo, de nuestro yo propio. Este yo nos aparece autónomo, unitario, bien deslindado de todo lo otro. Que esta apariencia es un engaño, que el yo más bien se continúa hacia adentro, sin frontera tajante, en un ser anímico inconsciente que designamos «ello» y al que sirve, por así decir, como fachada: he ahí lo que nos ha enseñado —fue la primera en esto— la investigación psicoanalítica, que todavía nos debe muchos esclarecimientos sobre el nexo del yo con el ello. Pero hacia afuera, al menos, parece el yo afirmar unas fronteras claras y netas. Sólo no es así en un estado, extraordinario por cierto, pero al que no puede tildarse de enfermizo (Freud, 1927-1931, pp. 66-67).

El trabajo psicoanalítico se afana en general por desarrollar sus doctrinas con la máxima independencia posible de las otras ciencias, se ve precisado, con relación a la doctrina de las pulsiones, a buscar apuntalamiento en la biología. Sobre la base de reflexiones de alto vuelo acerca de los procesos que constituyen la vida y conducen a la muerte, parece verosímil que deban admitirse dos variedades de pulsiones, en correspondencia con los procesos orgánicos contrapuestos de anabolismo y catabolismo (Freud, 1922).

En tal sentido, un grupo de estas pulsiones, que trabajan en el fundamento sin ruido, persiguen la meta de conducir el ser vivo hasta la muerte, por lo cual merecerían el nombre de «pulsiones de muerte), y saldrían a la luz, vueltas hacia afuera por la acción conjunta de los múltiples organismos celulares elementales, como tendencias de destrucción o de agresión. Las otras serían las pulsiones

libidinosas sexuales o de vida, más conocidas en el análisis; su mejor designación sintética sería la de «Eros», y su propósito sería configurar a partir de la sustancia viva unidades cada vez mayores, para obtener así la perduración de la vida y conducirla a desarrollos cada vez más altos. En el ser vivo, las pulsiones eróticas y las de muerte entrarían en mezclas, en amalgamas regulares; pero también serían posibles desmezclas de ellas; la vida consistiría en las exteriorizaciones del conflicto o de la interferencia de ambas clases de pulsiones, y aportaría al individuo el triunfo de las pulsiones de destrucción por la muerte, pero también el triunfo del Eros por la reproducción (Freud, 1922, pp. 253-254).

De acuerdo con Lacan (1964, p. 191), “el objeto de la pulsión debe situarse en el plano de lo que llamó metafóricamente una subjetivización acéfala, una subjetivización sin sujeto, un hueso, una estructura, un trazado, que representa una faz de la topología”. La otra faz es la que hace del sujeto, debido a sus relaciones con el significante, un sujeto agujereado. Estos agujeros, estos huecos, han de provenir de alguna parte.

De acuerdo con Horney (2000), los impulsos hostiles de las más diversas especies, constituyen la fuente principal de la mayoría de las neurosis. Las principales razones que tornan intolerable la conciencia de la hostilidad estriban en que se puede amar o necesitar a una persona a quien al mismo tiempo se odia; que no se quieren ver los motivos de esta hostilidad, como, por ejemplo, la envidia y la codicia; o bien, que acaso sea, temible reconocer en uno mismo la hostilidad para con el prójimo. En circunstancias semejantes, la represión es el camino más corto y breve para recuperar de inmediato la seguridad y la calma. Gracias a la represión, la aterrorizante hostilidad desaparece de la conciencia o es mantenida lejos de ella. Gracias al proceso de la represión, la hostilidad es excluida de la percepción consciente, aunque no por ello abolida.

Por definición, al reprimir un impulso el individuo deja de percatarse de su existencia, a tal punto que en su psiquismo consciente ya no sabe que guarda el menor sentimiento hostil contra alguien. ¿Cómo podemos decir, entonces, que «registra» en sí mismo la existencia del afecto reprimido? El impulso reprimido

no sólo continúa siendo eficaz, como lo estableció Freud en uno de sus descubrimientos básicos, sino que, además, en un nivel profundo de conciencia, el sujeto tiene noción de que ese impulso pervive en él. De tal modo, es factible que se establezcan estados de angustia vagos e inciertos, el individuo tiene la imperiosa necesidad de eliminar el afecto peligroso que desde el interior amenaza sus intereses y su seguridad; luego entonces, se inicia un segundo proceso de reflejo, el sujeto «proyecta» sus impulsos hostiles hacia el mundo exterior. La primera «ficción», la represión, entraña una segunda: el sujeto «finge» que los impulsos destructivos no surgen de su interior, sino de alguna otra persona o cosa exteriores. La proyección le brinda igualmente al individuo la posibilidad de autojustificarse, pues al intervenir ese proceso, no es él quien quiere engañar, robar, explotar y humillar a los demás, sino éstos quienes se proponen hacerle víctima de semejantes maldades (Horney, 2000, pp. 43-45).

## 1.5 Conceptualización de la violencia

Hay muchas definiciones de violencia, tantas quizás como formas de entenderla, de verla, de comprenderla. Si a alguien se le pide que nos dé su definición de violencia, ésta tendrá mucho que ver con la idea que tenga del ser humano, de cómo funciona la sociedad, la historicidad, la cultura, etc. Las numerosas explicaciones e interpretaciones que sobre la violencia se han dado, pueden variar en función de los patrones personales, culturales, ideológicos o simbólicos, que se le apliquen. Se trata pues de una realidad muy compleja, cuyo estudio se ha presentado desde diversas perspectivas disciplinares.

Se habla entonces de una realidad que pluraliza la violencia en los lazos de la humanidad, desde lo micro hasta lo macro, las vías de manifestación son distintas, unas más explícitas que otras pero que al fin de cuenta produce un cambio psicosocial, entendiendo el cambio como una condición psíquica que se manifiesta en el cuerpo y sobre el cuerpo.

La violencia se comprendería como una condición de energía psíquica que emerge de lo corpóreo, dada su naturaleza, deviene desde la existencia de todas las especies como una forma

de adaptación y sobrevivencia; sin embargo, el posicionamiento del sujeto en un ambiente diseñado artificialmente, queda sujeto al discurso del otro y del gran Otro, quien mediante su discurso, su saber y autoridad introduce al sujeto en un orden social determinado, dejando entre líneas connotaciones violentas. El sujeto vinculado con el otro y con los otros debe de regirse bajo ciertos lineamientos formales que le permitan ser persona; tales lineamiento caracterizan y le dan sentido a las instituciones sociales, sin embargo sus normas o leyes pueden activar o reactivar esta energía psíquica y pasar al acto como una forma de defensa ante el malestar de una cultura de prohíbe hostilmente el deseo individual y social.

Por el simple hecho de existir, las instituciones han reprimido los deseos, han atravesado el cuerpo y han vuelto de las personas como una especie de máquinas que se someten a parámetros pre-establecidos, el sometimiento es una condición para la estancia y desenvolvimiento dentro de las instituciones. El descontento que pueda originarse ante rigurosos parámetros normativos activa y reactiva esta energía psíquica que se mantiene suprimido por la incorporación de la ley, pero que ante la caída “temporaria” de esta, la energía pulsional (agresiva) puede volcarse hacia el exterior ---o hacia sí mismo--- como mecanismo de defensa ante el ambiente opresor.

Es así que desde la existencia del hombre han existido indicios de violencia, desde las manifiestas hasta las más implícitas, quedando resguardado en el inconsciente, atravesando la corporeidad, quedando como huellas enigmáticas permanente, utilizado en algún momento como “facultad” de defensa ante el malestar producido en la cultura durante el ciclo de existencia de la especie humana. Es así como la cultura nos posiciona en un vertiente para ser una especie razonable y funcional en el entorno social, en donde la pulsión agresiva debe mantenerse suprimida por los representantes de la ley, sin embargo, es la misma cultura que induce a la humanidad a una fractura de la supresión psíquica, dejando de forma reiterativa el libre curso de la pulsión agresiva.

## 1.6 Civilización, escuela y violencia

La trilogía de conceptos “civilización, escuela y violencia” tiene una interrelación bastante estrecha que permiten dar cuenta de la “evolución” de la violencia a través del tiempo en uno de las instituciones sociales que coadyuvan educación para el desarrollo humano, y he aquí lo paradójico, ya que la escuela como cuna de formación educativa no interviene en los problemas de aprendizaje y de conducta de los escolares, solo se hace uso de la violencia institucional para disolver la violencia en los escolares. La función de la escuela se asocia al castigo ante lo que esta fuera del orden institucional, siendo el castigo una condición que se adhiere a la instrucción escolar para controlar el orden y el saber en los escolares.

De acuerdo con Furlán (2012, p. 53), uno de los hechos que más sorprende a Francois Dubet (1988) es el cambio brusco y repentino que ha tenido el abordaje de la violencia escolar a través del tiempo. En los años setenta, cuando se hablaba de la violencia de la escuela se pensaba, sobre todo, en la violencia disciplinaria, en la escuela “cuartel”, en los internados autoritarios, en los castigos y en los uniformes. Un segundo tema era la violencia simbólica de clase, en donde la escuela sería una institución burguesa en la que los códigos culturales se impondrían a los hijos de las clases populares. Dubet relata que cuando él comenzó a estudiar la experiencia escolar, más o menos por los años ochenta, no se hablaba de violencia escolar, se hablaba de alumnos “difíciles”, de problemas sociales, de desinterés escolar. En las huelgas de los preparatorianos de los años noventa el tema de la violencia ocupaba un lugar marginal y la demanda de seguridad emergía en principio de los sindicatos de profesores, más que dentro de las reivindicaciones de los alumnos. En la época se trataba de un tema no claro, de seguridad, de un tema de derecho.

Menos de diez años después, Dubet (1995), afirma que todo ha cambiado, la violencia está por todas partes. Los profesores y los padres de familia se quejan. Los debates por televisión se multiplican. La violencia está tanto en los establecimientos difíciles como en los otros. El santuario escolar bruscamente se ha convertido en el lugar de todas las violencias y todas las crisis. “Todo pasa como si, en unos años, pasamos de la paz a la guerra, de la calma al tumulto” (Furlan, 2012, p. 53).

Los comportamientos humanos no están determinados y dependen en gran medida de las influencias ambientales, sobre todo educativas y especialmente en los primeros años. La familia y la escuela son dos de los agentes socializadores más importantes, pero se encuentran en un contexto más amplio, la sociedad y nuestra actual sociedad tiene características que le imprimen a la vida familiar y escolar una dinámica distinta a la de las otras épocas. El siglo XXI se presenta como una época de profundas transformaciones económicas, sociales, culturales, políticas y sobre todo éticas. Estudiosos de la nueva modernidad nos hablan de un siglo de confusión, desesperanza, miedos, inseguridad, un momento de la historia en el que el ser humano busca el sentido de su propia existencia en un mar de contradicciones. Por un lado, los grandes avances en el campo científico y tecnológico, le han mostrado el enorme potencial que ha sido capaz de acumular a lo largo de los años para dar respuesta a muchas de sus inquietudes, necesidades y satisfacciones, pero por otro lado, se enfrenta con un siglo cargado de violencia, egoísmo, corrupción, indiferencia, en el que se ensanchan cada vez más las grietas sociales, excluyendo a grandes masas humanas de las condiciones mínimas para vivir dignamente, en el que la guerra y el terrorismo golpean sin piedad a los sectores más vulnerables (Castro, 2009, pp. 18-19).

En tal sentido, civilización y violencia no son aspectos inversamente relacionados; es más, en algunas ocasiones parece que lo están directamente. Realmente, lo que se demuestra que está asociado con un mayor grado de civilización, son unos niveles más altos de contradicción interna. Las conductas aberrantes florecen cuando los valores culturales se desmoronan, los controles colectivos se desintegran y la cultura pierde su función reguladora de la sociedad. Es lo que se conoce como un estado de anomia; tal situación se produce bajo circunstancias patológicas de desorganización social (Fernández, 2013).

Uno de los rasgos con los que podemos identificar a la modernidad y sus instituciones es una suerte de representación idealizada de la sociabilidad humana, asociada con la empatía y la reciprocidad entre las personas. La escuela puede ser pensada heredera de estas visiones. Entonces, la violencia y la

hostilidad son percibidas como un fenómeno arcaico, a ser eliminado por el progreso del intercambio y el establecimiento, mediante un contrato social, de una comunicación transparente entre participantes racionales. Sin embargo, esta forma de entenderla y los intentos por modificarla no han logrado ser eficaces (Kaplan, 2009, p. 210).

Norbert Elías (2016), es uno de los sociólogos que más ha intentado penetrar en la sociedad de los individuos, en la ligazón inextricable entre la existencia social y la existencia individual, en como los sujetos dan sentido y se representan sus vidas y las de los otros en interacción. Así, la violencia es siempre relacional y necesita ser interpretado bajo esa cualidad. La mayor contribución de Elías para el estudio de las violencias en las escuelas ha sido su elaboración de una teoría de la evolución social basada en la categoría de configuración, en el cual la violencia ha sido plateada en relación al proceso civilizatorio, especialmente en los términos de su progresiva monopolización por el Estado. Dicho proceso se caracteriza por el remplazo de las coacciones impuestas sobre las pulsiones de los individuos, gracias a mecanismos de autocontrol. Así la violencia que durante un tiempo solo había tenido como limite a la violencia de signo contrario, es ahora prohibida y reprimida. De este modo a la par de la pacificación tendencial del espacio social se produce la transferencia a la vida psicológica individual de los conflictos y tensiones expresados antes solo en el enfrentamiento exterior con los otros.

En términos generales, el motor de esas transformaciones del comportamiento reside en las modificaciones de las coacciones sociales sobre los individuos “un cambio específico en toda la red relacional y, sobre todo, un cambio de la organización de la violencia. Finalmente, el proceso civilizatorio requiere de un alto grado de disciplina por parte de los miembros de la sociedad y de una significativa pacificación interna de la sociedad moderna (Kaplan, 2009, pp. 33).

En este sentido, Fromm (1997) plantea que la sociedad industrial moderna no habría alcanzado sus fines sino hubiera exigido la energía de los hombres libres para trabajar con una intensidad sin precedentes. Había que convertir al hombre en una persona ansiosa de emplear

la mayor parte de su energía en trabajar, que adquiriese hábitos de disciplina, especialmente orden y puntualidad en un grado desconocido en casi todas las demás culturas. La necesidad de trabajar, de puntualidad y orden, tuvo que transformarse en un impulso interior hacia esos fines. Esto quiere decir que la sociedad tuvo que producir un carácter social al que fuesen inherentes esos impulsos.

Como discurso, el desarrollo de las sociedades modernas no se limita a un trama de palabras y prácticas, va mucho más allá al dictar un régimen de conocimiento y poder. Es una peculiar manera de ver y construir la realidad como un espacio que necesita intervención. El imaginario espacio-temporal reconstruye y sus simbolismos legitiman y han legitimado la autoridad del “experto”, apaciguando otras voces, determinando así formas de conocimiento y relaciones asegurando su reproducción, en donde los sujetos legítimos que habitan el espacio en cuestión sean objetos de la aplicación de poder. Es así como las sociedades tercermundistas son recreadas y reinstaladas en un espacio determinado unilateralmente, apropiado y simplificado que no contempla las propias definiciones habituales. El lenguaje del desarrollo delimita territorios, señala áreas, ubicación, distancias, límites y fronteras (Devalle, 2000).

La idea de desarrollo es inseparable de su carga de evolucionismo de cambio lineal de nociones organicistas de crecimiento, de paso de lo “tradicional”, “primitivo”, etc.; es instalado en un espacio difuso y ahistórico, hacia sucesivos grados de “modernización”, de “protagonismo”. Se trata de delimitar etapas en el camino del desorden al orden, del caos y la violencia a la “estabilidad con crecimiento”. El horizonte es siempre “el occidente exitoso”. En las palabras de Castoriadis (1997), el desarrollo como imaginario social vino a significar crecimiento indefinido, madurez, y capacidad de crecimiento sin fin. Se trata entonces, de una práctica de definir y categorizar para ordenar y dar significado a la intervención en una determinada realidad social, en suma, un ejercicio de poder. No así, las instituciones y su discurso son productos de esta realidad social artificial, en el que la relación dicotómica poder-violencia son las dos caras de la misma moneda. Por lo tanto, la escuela, no queda exento ni alejado del manejo del poder y de su trascendental eventualidad violenta (Devalle, 2000, pp. 73-74).

## 1.7 La institucionalización de la violencia escolar

Por el hecho de existir, las instituciones han producido sus propios lineamientos de funcionalidad humana, es decir, propone una multiplicidad de procedimientos normativos para una adecuada relación entre sujetos para llegar a alcázar sus objetivos propuestos. Para mantener estos objetivos, resulta necesaria una(s) disciplina(s) las cuales resultan ser contraproducente para el cuerpo como unidad biopsicosocial, al punto de ser solo un “sujeto” sujetado a los parámetros institucionales.

Es así como la vida en espacios institucionalizados exige al sujeto la renuncia a deseos pero también a formas de ser, actuar, y trabajar en las que se siente comfortable. Cierta grado de malestar parece inevitable en la vida organizada y se tolera cuando queda justificado por el sentido de la pertenencia, en el orgullo por lo que se hace o en las recompensas de diferente índole que se reciben. Cuando no, lo deseos, los proyectos, los estilos contrariados por la institución, se convierten en fuente de un sufrimiento institucional que puede resultar intolerable, se experimentan como el resultado de una violencia de la institución sobre el sujeto que lo deja indemne frente a fuerzas que no puede controlar más que con la fuga, el contraataque, el sufrimiento, pasivo, la resignación, la locura o la muerte. Se trata de un sufrimiento que activa el odio en el vínculo institucional ---siempre de potencia ambivalente--- y puede llevar al ataque y al intento placentero e ilusoriamente omnipotente de destruir la institución (Furlan, 2012).

La mirada a los espacios educativos que soportan la llamada violencia escolar, devela casi reiteradamente que un núcleo central de la violencia en las organizaciones educativas es la negación del sentido de la formación de aquellos imposibles de calificar dentro de esa normalidad: “para que esforzarse sino tienen destino, sino van a poder, si ellos no quieren”; “para que te vas a gastar en enseñar si ellos no tienen futuro, los padres no se interesan, a ellos no les importa”. El espacio posible para el pensamiento es ocupado las más de las veces por el rechazo y la interpretación del comportamiento violento como ataque intolerable, incomprensible, incomprendido, injustificado a la

institución, a la investidura del maestro, a la tarea, al vínculo. Y aunque tales comportamientos sean efectivamente un ataque a todo eso, en una respuesta doblemente violenta por provenir del adulto social responsable de proteger, el acto violento y su productor quedan deslegitimados como significación y mensaje, negados en su derecho a la interacción y condenados a la repetición. El tercero de apelación es el adulto maestro; si el responde a la violencia con el aumento de violencia que significa despojar de sentido y excluir, el niño autor del comportamiento clasificado como dañino queda en una situación de mayor vulnerabilidad e indefensión. Está sometido, sin protección, a su propio poder de daño. Es proclive además en muchos casos observados, a receptor la hostilidad de otros maestros y de sus compañeros en un mecanismo estudiado por Elliot Jacques (1995): la derivación de la hostilidad hacia enemigos internos o externos contra los que la agresión, el odio, la destrucción quedan legitimados (Furlan, 2012, pp. 193-194).

La vida institucional (cultura, mitos, ritos, interacciones) tiene como eje vertebral la violencia entre las mismas personas que la conforman, estos son los maestros u otras autoridades escolares (directores, prefectos, orientadores, etc.) hacia los alumnos, ya sea para cumplir la enseñanza o para ejercer los castigos; así mismo, se da cuenta de la violencia y el acoso que vive entre los alumnos. Ahora bien, resulta difícil comprender y explicar la naturaleza de la violencia si se omiten algunas de las principales características de las instituciones educativas, tal como lo es su fuente productora, transmisora, legitimadora, promotora, sancionadora, socializadora e informadora de una multiplicidad de valores, creencias, normas, actitudes, conocimientos y pautas de comportamiento que, obedeciendo a formas particulares de ver el mundo, a necesidades e intereses específicos ---ya sea de los diversos grupos coexistentes en la sociedad, o bien, del grupo o grupos dominantes---, afectan diferentes aspectos que rodean la acción educativa de los individuos. Es a partir de la acción que ejercen las escuelas, que el individuo percibe y asimila, en mayor o menor medida, lo que la sociedad o el grupo esperan de él en tanto persona y ser social, constituyéndose en un marco referencial desde el cual el individuo evalúa y decide la actuación que considera más conveniente de acuerdo con sus propios intereses y necesidades; sin embargo, la acción que se

desarrolla en las escuelas conlleva también factores de costo psicológico y sociales, derivados de acciones y conductas individuales que se desvían de lo pre-escrito por la institución, ejerciendo con ello una forma de presión sobre los comportamientos de los sujetos tal como sucede con el fenómeno de la violencia (Gómez, 2013).

En este sentido resulta fundamental añadir que la violencia en la institución educativa asume una forma de relación social concreta, referida por una parte, a los distintos tipos de interacción que se dan en la institución escolar, comprendida no solo desde el punto de vista de los participantes, de sus conductas e intenciones, sino también desde la lógica de la normatividad de la escuela. En otras palabras, el funcionamiento satisfactorio de la institución escolar está basado en la aplicación de cierta violencia legítima que no es sino el nombre de las medidas de control y disciplina escolar (Gómez, 2013).

De acuerdo con Michael Foucault (1976, citado por Kaplan, 2009, pp. 248-249), las disciplinas son aquellos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad. Su objetivo es obtener hombres que sean dóciles, es decir, fáciles de conducir, fáciles para dejarse enseñar. Es precisamente esta función de enseñanza que se deberán ejercer sobre aquellos niños y jóvenes que adolecen de “anomalías morales” que los conducen a conductas violentas y desobedientes: “la obediencia y la docilidad son virtud capital de la instrucción y educación primaria. Deben inculcarse para que se practiquen espontánea y conscientemente. Dicho poder disciplinario parte de la principio de que es más conveniente domesticar, normalizar y hacer más productivos a los individuos que reprimirlos o eliminarlos, en otras palabras, es más rentable vigilar que castigar. Es un poder productivo, en tanto que produce determinados efectos sobre los cuerpos a los que se aplica.

# CAPÍTULO II

## VIDA ANÍMICA: LA PULSIÓN AGRESIVA Y EL SUPERYÓ COMO CONDICIONES DE MALESTAR Y VIOLENCIA

### 2.1 Vida anímica

Para el psicoanálisis, todo aquello que se ha incorporado en el psiquismo a partir del primer encuentro con el otro y del lenguaje del gran Otro y que ha tenido un tránsito consciente-preconsciente e inconsciente y en el que se han involucrado las instancias psíquicas (ello, yo y superyó), se le ha nombrado como vida anímica, distinta a la vida biológica o evolutiva.

En la vida anímica del individuo, el otro cuenta, con total regularidad, como modelo, como objeto, como auxiliar y como enemigo, y por eso desde el comienzo mismo la psicología individual es simultáneamente psicología social en este sentido más lato, pero enteramente legítimo. La relación del individuo con sus padres y hermanos, con su objeto de amor, con su maestro y con su médico, vale decir, todos los vínculos que han sido hasta ahora indagados preferentemente por el psicoanálisis, tienen derecho a reclamar que se los considere fenómenos sociales. Así, entran en oposición con ciertos otros procesos, que hemos llamado narcisistas, en los cuales la satisfacción pulsional se sustrae del influjo de otras personas o renuncia a estas. Por lo tanto, la oposición entre actos anímicos sociales y narcisistas cae íntegramente dentro del campo de la psicología individual y no habilita a divorciar esta última de una psicología social o de las masas. En todas las relaciones mencionadas, el individuo experimenta el influjo de una persona única o un número muy pequeño de ellas, cada una de las cuales ha adquirido una enorme importancia para él. Ahora bien,

cuando se habla de psicología social o de las masas, se suele prescindir de estos vínculos y distinguir como objeto de la indagación la influencia simultánea ejercida sobre el individuo por un gran número de personas con quienes está ligado por algo, al par que en muchos aspectos pueden serle ajenas. Por tanto, la psicología de las masas trata del individuo como miembro de un linaje, de un pueblo, de una casta, de un estamento, de una institución, o como integrante de una multitud organizada en forma de masa durante cierto lapso y para determinado fin. Una vez desgarrado lo que naturalmente constituía un nexo único, parecería indicado considerar los fenómenos que se muestran bajo estas particulares condiciones como exteriorizaciones de una pulsión especial, ya no reconducible a otra: la pulsión social que en otras situaciones no se expresaría (Freud, 1920-1921, p. 67).

En tal sentido, para hablar de la constitución del sujeto desde el psicoanálisis, es necesario analizar su génesis incluso antes de ser concebido, es decir, un origen que nada tiene que ver con la biología.

En este sentido, Lacan afirma la existencia del Edipo aun antes del nacimiento. Red simbólica que entrama las generaciones entre sí. Los futuros padres ya tienen una idea de lo que el hijo es antes de que éste siquiera exista; toda construcción hecha del sujeto tiene una raíz ancestral ubicada antes de la infancia y está relacionado con el orden del deseo que acude ante la ausencia del instinto, pero ¿de qué deseo se trata, si el *infans* aún no es sujeto? Se trata del deseo de este Otro primordial; podríamos modificar la fórmula cartesiana “pienso, luego soy”, por “deséame, luego seré”. Es a través del deseo del otro, que el bebé tendrá la posibilidad de ser. Pues, es en función de ser transformado en objeto del deseo del otro que se origina la posibilidad de la existencia subjetiva. Toda dinámica de deseo que se juega en este momento resulta importante, ya que a partir de cómo se conciba al niño, incluso desde antes de nacer, será el camino que este tome; al nacer, es la madre quien ocupa el lugar de ese Otro y quien lo constituirá psíquicamente a través del lenguaje (Flores, 2011, p. 36).

La edificación psíquica del sujeto como extensión del lenguaje del otro puede comprenderse desde el complejo de Edipo planteado por Freud, sin embargo, en la enseñanza de Lacan, es viable hablar de tres tiempos a saber.

En el primero, se establece un idilio entre madre e hijo, donde este último es colocado como objeto de la madre e identificado con el falo. La madre es la fuente de donde el niño mama los significantes, el vehículo de lo simbolizante (deseo del otro); es decir, que para que la madre siga deseando algo con respecto del niño, es condición necesaria no saciar ese deseo porque, en el momento en que se satisfaga, éste desaparece. El sujeto se identifica en espejo con lo que es el objeto del deseo de la madre. Es la etapa fálica primitiva, cuando la metáfora paterna actúa en sí, al estar la primacía del falo ya instaurada en el mundo por la existencia del símbolo del discurso y de la ley. Pero el niño, por su parte, sólo capta el resultado. En la segunda fase, en el plano imaginario, el padre interviene realmente como privador de la madre, y esto significa que la demanda dirigida al Otro, si obtiene el relevo conveniente, es remitida a un tribunal superior, si puedo expresarme así. En efecto, eso con lo que el sujeto interroga al Otro, al recorrerlo todo entero, encuentra siempre en él, en algún lado, al Otro del Otro, a saber, su propia ley. En este nivel se produce lo que hace que al niño le vuelva, pura y simplemente, la ley del padre concebida imaginariamente por el sujeto como privadora para la madre. Es el estadio, digamos, nodal y negativo, por el cual lo que desprende al sujeto de su identificación lo liga, al mismo tiempo, con la primera aparición de la ley en la forma de este hecho --la madre es dependiente de un objeto que ya no es simplemente el objeto de su deseo, sino un objeto que el Otro tiene o no tiene. La tercera etapa es tan importante como la segunda, pues de ella depende la salida del complejo de Edipo. El falo, el padre ha demostrado que lo daba sólo en la medida en que es portador, o *supporter*, si me permiten, de la ley. Si la etapa del segundo tiempo ha sido atravesada, ahora es preciso, en el tercer tiempo, que lo que el padre ha prometido lo mantenga. Puede dar o negar, porque lo tiene, pero del hecho de que él lo tiene, el falo, ha de dar alguna prueba. Interviene en el tercer tiempo como el que tiene el falo y

no como el que lo es, y por eso puede producirse el giro que reinstaura la instancia del falo como objeto deseado por la madre, y no ya solamente como objeto del que el padre puede privar (Lacan, 1958, p. 197).

Al ser el sujeto una construcción simbólica de lo inconsciente ---o del deseo--- del Otro, cabe señalar la concepción de inconsciente, siendo este un proceso psíquico cuya existencia se ve precisada a suponer, acaso porque se deduce a partir de sus efectos, y del cual no sabemos nada. Por tanto, nos referimos a él del mismo modo que si se tratara de un proceso psíquico de otro ser humano, salvo que es nuestro. Si queremos expresarnos de manera más correcta aún, modificaremos así el enunciado: llamamos inconsciente a un proceso que está activado por el momento, aunque por el momento no sepamos nada de él. Esta limitación nos lleva a pensar que la mayoría de los procesos conscientes lo son sólo por breve lapso; pronto devienen latentes, pero pueden con facilidad devenir de nuevo conscientes. También podríamos decir que devinieron inconscientes, siempre que estuviéramos seguros de que en el estado de latencia siguen siendo todavía algo psíquico. Podemos distinguir dos clases de inconsciente: una que con facilidad, en condiciones que se producen a menudo, se trasmuda en consciente, y otra en que esta trasposición es difícil, se produce sólo mediante un gasto considerable de labor, y aún es posible que no ocurra nunca (Freud, 1936).

Vemos que no tenemos ningún derecho a llamar «sistema inconsciente» al ámbito anímico ajeno al yo, pues la condición de inconsciente no es un carácter exclusivamente suyo. Apuntalándonos en el uso idiomático de Nietzsche (1986), y siguiendo una incitación de Georg Groddeck (1923), en lo sucesivo lo llamaremos «el ello». Este pronombre impersonal parece particularmente adecuado para expresar el principal carácter de esta provincia anímica, su ajenidad respecto del yo. Superyó, yo y ello son ahora los tres reinos, ámbitos, provincias, en que descomponemos el aparato anímico de la persona. El ello se expresa como la parte oscura, inaccesible, de nuestra personalidad; lo poco que sabemos de ella lo hemos averiguado mediante el estudio del trabajo del sueño y de la formación de síntomas neuróticos, y lo mejor tiene carácter negativo, sólo se puede describir por oposición respecto del yo. Nos aproximamos al ello con

comparaciones, lo llamamos un caos, una caldera llena de excitaciones borboteantes. Imaginamos que en su extremo está abierto hacia lo somático, ahí acoge dentro de sí las necesidades pulsionales que en él hallan su expresión psíquica, pero no podemos decir en qué sustrato. Desde las pulsiones se llena con energía, pero no tiene ninguna organización, no concentra una voluntad global, sólo el afán de procurar satisfacción a las necesidades pulsionales con observancia del principio de placer. Las leyes del pensamiento, sobre todo el principio de contradicción, no rigen los procesos del ello. Dentro del ello no se encuentra nada que corresponda a la representación del tiempo, ningún reconocimiento de un decurso temporal y —lo que es asombroso en grado sumo y aguarda ser apreciado por el pensamiento filosófico— ninguna alteración del proceso anímico por el trascurso del tiempo. Mociones de deseo que nunca han salido del ello, pero también impresiones que fueron hundidas en el ello por vía de represión, son virtualmente inmortales, se comportan durante décadas como si fueran acontecimientos nuevos. Sólo es posible discernirlas como pasado, desvalorizarlas y quitarles su investidura energética cuando han devenido conscientes por medio del trabajo analítico. Parece, es verdad, que la energía de las mociones pulsionales se encuentra en otro estado que en los demás distritos anímicos, es movable y susceptible de descarga con ligereza mucho mayor, pues de lo contrario no se producirían esos desplazamientos y condensaciones que son característicos del ello y prescinden tan completamente de la cualidad de lo investido (Freud, 1932-1936, pp. 66-70).

En este sentido y de acuerdo al caso de estudio, resulta necesario hablar de la adolescencia, entendida esta como un momento muy frágil en el que se estructuran y se organizan condiciones que pone a distancia a la anterior fase de la vida; la infancia había sido más o menos armada y sostenida desde el Otro, que en este caso encarnan los padres, aunque psíquicamente, en esta primera etapa, el niño ya ha tenido una serie de reacomodos y de ciertas organizaciones, sin embargo, no han sido tan críticas ni conflictivas como aparecerán más tarde (Flores, 2011).

El niño no nace como un producto, se hace a un conjunto de operaciones psíquicas que, por lo general, realizan los padres y determinarán sus posibilidades, así es que la infancia se desenvuelve dentro de un contexto de presiones constantes, que nos conducen en dirección hacia las preguntas sobre la expectativa de los adultos, en particular de los padres, de los maestros y de quienes se encuentran cercanos al despliegue de la infancia. Así, en la adolescencia influye una serie de elementos sociales y culturales que se ensambla a las transformaciones fisiológicas de la pubertad, lo cual tendrá efectos sobre los adolescentes (Flores, 2011, pp. 65-66).

## 2.2 La pulsión agresiva

Tal como se planteaba en el apartado temático anterior, el ello es el responsable de la producción de pulsiones, entre ellas la agresiva, las cuales están en contante pugna con la instancia superyoica y yoica debido a que sólo pretenden emerger súbitamente hacia el exterior, buscando constantemente su absoluta manifestación en el escenario sociocultural.

La pulsión, es un concepto que forma parte de la metapsicología freudiana, compuesta por constructos que sólo se manifiestan y son observables a partir de sus fines, de sus efectos. Se define como un estímulo que desestabiliza la tendencia a la inercia presente en la vida psíquica, que exige que un acto sea realizado para suprimir el desequilibrio tensional provocado por ella. Opera como fuerza constante proveniente del interior del organismo, volviendo inútil la huida motora, como se hace posible en el arco reflejo. Dicha fuerza está situada en el cuerpo erógeno, que trasciende a la mera anatomía, estableciéndose como fuente de la pulsión, produciendo circulación ininterrumpida en el aparato psíquico. Aunque se muestre absolutamente impalpable y ajena a una representación concreta, la pulsión puede ser pensada como la idea más próxima de un sustentáculo material del lugar del sujeto en la experiencia freudiana (Freud, 1916, p. 128).

Las pulsiones, en su estructura, en la tensión que establecen, están ligadas a un factor económico. Este factor económico depende de las condiciones en que se ejerce la función del principio del placer en un nivel que se retoma con el término *Real-lch*. Digamos desde ahora que puede concebirse el yo real como el sistema nervioso central en tanto funciona, no como un sistema de relación, sino como un sistema destinado a asegurar cierta homeostasis de las tensiones internas (Lacan, 1964).

El trabajo psicoanalítico se afana en general por desarrollar sus doctrinas con la máxima independencia posible de las otras ciencias, se ve precisado, con relación a la doctrina de las pulsiones, a buscar apuntalamiento en la biología. Sobre la base de reflexiones de alto vuelo acerca de los procesos que constituyen la vida y conducen a la muerte, parece verosímil que se deban admitirse dos variedades de pulsiones, un grupo de estas pulsiones, que trabajan en el fundamento sin ruido, persiguen la meta de conducir el ser vivo hasta la muerte, por lo cual merecerían el nombre de «pulsiones de muerte, y saldrían a la luz, vueltas hacia afuera por la acción conjunta de los múltiples organismos celulares elementales, como tendencias de destrucción o de agresión. Las otras serían las pulsiones libidinosas sexuales o de vida, su mejor designación sintética sería la de «Eros», y su propósito sería configurar a partir de la sustancia viva unidades cada vez mayores, para obtener así la perduración de la vida y conducirla a desarrollos cada vez más altos. (Freud, 1922, pp. 253-254).

En contraste con lo planteado por Freud referente a las pulsiones como condiciones de agresión y destrucción, Lacan (1964), arguye que lo que motiva a la agresividad son los imagos propios del cuerpo fragmentado, es decir, en el problema del narcisismo y el estadio del espejo. El imago lo define como un “prototipo” o representación inconsciente que orienta las actividades de un sujeto en el campo intersubjetivo. Se objetivan en el plano imaginario, por ejemplo la imagen que tiene un niño de su padre como débil; y no suponen un reflejo de la realidad, tal padre puede ser fuerte en la realidad. En este contexto los imagos del cuerpo fragmentado (imágenes de castración, destripamiento, dislocación corporal) representan las tendencias agresivas del individuo; comportan la función imaginaria que permite la formación

de una identificación con el propio cuerpo en tanto Gestalt. Por tanto, la emergencia de la agresividad testimonia un trasfondo de fragmentación corporal que viene a denunciar la mascarada imaginaria del propio narcisismo (Lacan, 1948).

Freud (1922), plantea una versión distinta, el individuo al entrar en la masa, queda sometido a condiciones que le permiten enterrar sus mociones pulsionales inconscientes. Las propiedades en apariencia que se muestran son, justamente, las exteriorizaciones de eso inconsciente que sin duda contiene, como disposición constitucional, toda la maldad humana; en estas circunstancias, la desaparición de la conciencia moral o del sentimiento de responsabilidad no ofrece dificultad alguna para tal concepción, en tal sentido, el núcleo de la llamada conciencia moral es la angustia social, cuya única defensa es el conflicto, la aniquilación o la eliminación de todo aquello que produce malestar psíquico.

En este tenor, Freud deja en claro que: la naturaleza conservadora de las pulsiones tiene como meta un estado nunca alcanzado antes. Ha de ser más bien un estado antiguo, inicial, que lo vivo abandonó una vez y al que aspira a regresar por todos los rodeos de la evolución. Si nos es lícito admitir como experiencia sin excepciones que todo lo vivo muere, regresa a lo inorgánico, por razones internas, no podemos decir otra cosa que esto: La meta de toda vida es la muerte; y, retrospectivamente: Lo inanimado estuvo ahí antes que lo vivo. Así se engendra la paradoja de que el organismo vivo lucha con la máxima energía contra influencias (peligros) que podrían ayudarlo a alcanzar su meta vital por el camino más corto pero esta conducta es justamente lo característico de un bregar puramente pulsional, a diferencia de un bregar inteligente (Freud, 1922, pp. 38).

Finalmente, parafraseando a Freud (1922), la evolución que ha tenido hasta hoy el ser humano no precisa de una explicación distinta en cuanto al acto que tiene la especie animal, y lo que en una minoría de la masa se ha observado una tendencia hacia un mayor “perfeccionamiento” en el estar en sociedad se debe precisamente al efecto que ha tenido la represión cultural sobre las pulsiones del cuerpo. Esta supresión diaria de las pulsiones

agresivas y sexuales ha permitido la construcción de sociedades controladas, lo cual se consideraría como lo más valioso en el conglomerado humano.

## 2.3 El superyó

De las tres instancias psíquicas descritas por Freud, el superyó mantiene una función fundamental en el tránsito regulatorio y sublimatorio de las pulsiones más arcaicas y poder así hablar de un sujeto sometido a las leyes culturales para su adecuada incorporación y funcionamiento en las sociedades actuales.

Podría decir simplemente que la instancia particular que empiezo a distinguir dentro del yo es la conciencia moral, pero es más prudente considerar autónoma esa instancia, una de cuyas funciones sería la conciencia moral y otra la observación de sí, indispensable como premisa de la actividad enjuiciadora de la conciencia moral. Y como cumple al reconocimiento de una existencia separada dar a la cosa un nombre propio, designaré en lo sucesivo «superyó» a esa instancia situada en el interior del yo. Nos hemos familiarizado con la idea de un superyó así concebido, que goza de cierta autonomía, persigue sus propios propósitos y es independiente del yo en cuanto a su patrimonio energético, se nos impone un cuadro patológico que ilustra de manera patente la severidad, hasta la crueldad, de esa instancia, así como las mudanzas de su vínculo con el yo. El superyó aplica el más severo patrón moral al yo que se le ha entregado inerte, y hasta subroga la exigencia de la moralidad en general; así, aprehendemos con una mirada que nuestro sentimiento de culpa moral expresa la tensión entre el yo y el superyó. En efecto, trascurrido cierto número de meses el alboroto moral pasa, la crítica del superyó calla, el yo es rehabilitado y vuelve a gozar de todos los derechos humanos hasta el próximo ataque. Y aun en muchas formas de la enfermedad, se produce en los períodos intermedios algo contrario; el yo se encuentra en un estado de embriaguez beatífica, triunfa como si el superyó hubiera perdido toda fuerza o hubiera confluído con el yo, y este yo liberado, maníaco, se permite de hecho, desinhibidamente, la satisfacción de todas sus

concupiscencias. He ahí unos procesos que rebosan de enigmas irresueltos (Freud, 1936, pp. 55-57).

De acuerdo con Freud (1936), el superyó es la subrogación de todas las limitaciones morales, el abogado del afán de perfección; en suma, lo que se ha vuelto psicológicamente palpable de lo que se llama lo superior en la vida humana. Por regla general, los padres y las autoridades análogas a ellos obedecen en la educación del niño a los preceptos de su propio superyó. No importa cómo se haya arreglado en ellos su yo con su superyó; en la educación del niño se muestran rigurosos y exigentes. Han olvidado las dificultades de su propia infancia, están contentos de poder identificarse ahora plenamente con sus propios padres, que en su tiempo les impusieron a ellos mismos esas gravosas limitaciones. Así, el superyó del niño no se edifica en verdad según el modelo de sus progenitores, sino según el superyó de ellos; se llena con el mismo contenido, deviene portador de la tradición, de todas las valoraciones perdurables que se han reproducido por este camino a lo largo de las generaciones. Si la conciencia moral es sin duda algo «en nosotros», no lo es desde el comienzo. Es en esto un opuesto de la vida sexual, que efectivamente está ahí desde el comienzo de la vida y no viene a agregarse sólo más tarde. Pero el niño pequeño es notoriamente amoral, no posee inhibiciones internas contra sus impulsos que quieren alcanzar placer. El papel que luego adopta el superyó es desempeñado primero por un poder externo, la autoridad parental. El influjo de los progenitores rige al niño otorgándole pruebas de amor y amenazándolo con castigos que atestiguan la pérdida de ese amor y no pueden menos que temerse por sí mismos. Esta angustia realista es la precursora de la posterior angustia moral; mientras gobierna, no hace falta hablar de superyó ni de conciencia moral. Sólo más tarde se forma la situación secundaria que estamos demasiado inclinados a considerarla normal: en el lugar de la instancia parental aparece el superyó que ahora observa al yo, lo guía y lo amenaza, exactamente como antes lo hicieron los padres con el niño. Ahora bien, el superyó, que de ese modo toma sobre sí el poder, la operación y hasta los métodos de la instancia parental, no es sólo el sucesor de ella, sino de hecho su legítimo heredero.

El superyó, en una elección unilateral, parece haber tomado sólo el rigor y la severidad de los padres, su función prohibidora y punitiva, en tanto que su amorosa tutela no encuentra

recepción ni continuación algunas. Si los padres ejercieron de hecho un severo gobierno, creemos lógico hallar que también en el niño se ha desarrollado un superyó severo, pero la experiencia enseña, contra nuestra expectativa, que el superyó puede adquirir ese mismo carácter de rigor despiadado aunque la educación fuera indulgente y benévola, y evitara en lo posible amenazas y castigos (Freud, 1936).

El superyó cumple con la función de vigilar y enjuiciar las acciones y los propósitos del yo; ejerce una actividad censora. El sentimiento de culpa, la dureza del superyó, es entonces lo mismo que la severidad de la conciencia moral; es la percepción, deparada al yo, de ser vigilado de esa manera, la apreciación de la tensión entre sus aspiraciones y los reclamos del superyó. Y la angustia frente a esa instancia crítica es una exteriorización pulsional del yo que ha devenido masoquista bajo el influjo del superyó sádico, vale decir, que emplea un fragmento de la pulsión de destrucción interior, preexistente en él, en una ligazón erótica con el superyó. No debiera hablarse de conciencia moral antes del momento en que pueda registrarse la presencia de un superyó; en cuanto a la conciencia de culpa, es preciso admitir que existe antes que el superyó, y por tanto antes que la conciencia moral. Es, entonces, la expresión inmediata de la angustia frente a la autoridad externa, el reconocimiento de la tensión entre el yo y esta última, el retoño directo del conflicto entre la necesidad de su amor y el esfuerzo a la satisfacción pulsional, producto de cuya inhibición es la inclinación a agredir (Freud, 1931, p. 132).

Asimismo, el sentimiento de culpa debía ser en un caso la consecuencia de agresiones suspendidas, pero en el otro, y justamente en su comienzo histórico, el parricidio, la consecuencia de una agresión ejecutada. Hallamos una vía para escapar de esta dificultad. Es que la institución de la autoridad interna, el superyó, alteró radicalmente la constelación. Antes, el sentimiento de culpa coincidía con el arrepentimiento; a raíz de ello apuntamos que la designación «arrepentimiento» ha de reservarse para la reacción tras la ejecución efectiva de la agresión. A partir de entonces, perdió su fuerza la diferencia entre agresión consumada y mera intención, y ello por la omnisapiencia del superyó; ahora podía producir un sentimiento de

culpa tanto una acción violenta efectivamente ejecutada cuanto una que se quedara en la mera intención. A pesar del cambio de la situación psicológica, el conflicto de ambivalencia entre las dos pulsiones primordiales deja como secuela el mismo efecto (Freud, 1931).

Por paradójico que pueda sonar, debo sostener que ahí la conciencia de culpa preexistía a la falta, que no procedía de esta, sino que, a la inversa, la falta provenía de la conciencia de culpa. A estas personas es lícito designarlas como «delincuentes por conciencia de culpa». La preexistencia de esta última, desde luego, había podido demostrarse por toda una serie de otras manifestaciones y efectos. En este sentido, es preciso responder a dos preguntas: ¿De dónde proviene ese oscuro sentimiento de culpa anterior a la fechoría? ¿Acaso es probable que una causación de esa índole tenga una participación importante en la comisión de delitos? El examen de la primera pregunta promete brindarnos información sobre la fuente del sentimiento humano de culpa en general; este oscuro sentimiento de culpa brota del complejo de Edipo, es una reacción frente a los dos grandes propósitos delictivos, el de matar al padre y el de tener comercio sexual con la madre. Por comparación a estos dos, en verdad, los delitos cometidos para fijar el sentimiento de culpa eran un alivio para los martirizados. Es preciso recordar aquí que parricidio e incesto con la madre son los dos grandes delitos de los hombres, los únicos que en sociedades primitivas son perseguidos y abominados como tales. Y cumple recordar también que la humanidad ha adquirido su conciencia moral, que ahora se presenta como un poder anímico heredado, merced al complejo de Edipo. Responder a la segunda pregunta sobrepasa el trabajo psicoanalítico. En ciertos niños puede observarse, sin más, que se vuelven «díscolos» para provocar un castigo y, cumplido este, quedan calmos y satisfechos. Una ulterior indagación analítica a menudo nos pone en la pista del sentimiento de culpa que les ordena buscar el castigo. En cuanto a los delincuentes adultos, es preciso excluir, sin duda, a todos aquellos que cometen delitos sin sentimiento de culpa, ya sea porque no han desarrollado inhibiciones morales o porque en su lucha contra la sociedad se creen justificados en sus actos (Freud, 1916, pp. 338-339).

De acuerdo con Lacan (1964), el superyó es un concepto que toma su lugar como extensión directa del lenguaje y no como instancia psíquica. El superyó no es una cuestión del sujeto, sino algo con lo que el sujeto tiene que vérselas a partir del encuentro con el otro, siendo este poseedor de un lenguaje prohibitivo.

Respecto de las definiciones que vinculan el superyó al lenguaje, las mismas pueden ordenarse de acuerdo a la tripartición del significante, la palabra y el discurso. Las que lo sitúan respecto del discurso pueden reducirse a tres: a) El superyó es el discurso impuesto. b) Es un enunciado discordante de la ley. c) Es el discurso interrumpido. Todas estas definiciones están en referencia a la ley --- puesto que el superyó es la contracara de la ley---, al punto en que se toca algún aspecto de la misma que la vuelve incomprendida y la torna insensata. Así el superyó se verifica como un discurso sin razón, impuesto por la ley del Otro, que tiene el carácter de ser un enunciado de entre todos los de la ley, discordante con la realidad del sujeto. Solo después de un cambio de posición subjetiva, ese enunciado puede reconocerse como habiendo sido discurso interrumpido. La interceptación se produce en el lugar de la enunciación. Lo interrumpido del discurso, entonces, está en el discurso mismo. Lo que se rompe es lo que hace a su estructura. Se detiene el circuito deseable lo que hace el discurso del sujeto el discurso del Otro, aquel en que el discurso del sujeto es autenticado por el Otro, incluyendo al sujeto en la dimensión significante reconociéndolo como ser de lenguaje. Como esto no pasa, el discurso del Otro sigue hablando solo: eso habla, dice Lacan. Queda en suspenso la realización del sujeto. La ley es la ley del discurso. Tiene, por ende, una dimensión de enunciado y otra de enunciación. Se presenta como un dicho, un mandamiento que es prohibición o imposición. El decir de la ley, que es la posición desde la que se enuncia, es la de ser un “para todos”, un universal (Parker y Pavón, 2013, p. 123).

Ante lo mencionado, es lícito aseverar, en efecto, que también la comunidad plasma un superyó, bajo cuyo influjo se consuma el desarrollo de la cultura. Este superyó colectivo pretende la rectificación del acto de los hombres bajo una vertiente del ser y del deber ser en

sociedad. Cuando la emisión de actos son inapropiados o fuera de dicha vertiente, este superyó social, tal como lo hace el superyó psíquico, castiga al sujeto por su inadecuación con los otros.

El superyó de una época cultural tiene un origen semejante al de un individuo: reposa en la impresión que han dejado tras sí grandes personalidades conductoras, hombres de fuerza espiritual avasalladora, o tales que en ellos una de las aspiraciones humanas se ha plasmado de la manera más intensa y pura, y por eso también, a menudo, más unilateral. La analogía en numerosos casos va más allá todavía, pues esas personas —con harta frecuencia, aunque no siempre— han sido en vida escarnecidas, maltratadas y aun cruelmente eliminadas por los demás: tal y como el padre primordial sólo mucho tiempo después de su asesinato violento ascendió a la divinidad. Otro punto de concordancia es que el superyó de la cultura, en un todo como el del individuo, plantea severas exigencias ideales cuyo incumplimiento es castigado mediante una «angustia de la conciencia moral». Más aún: se produce aquí el hecho asombroso de que los procesos anímicos correspondientes nos resultan más familiares y accesibles a la conciencia vistos del lado de la masa que del lado del individuo. En este último, sólo las agresiones del superyó en caso de tensión se vuelven audibles como reproches, mientras que las exigencias mismas a menudo permanecen inconscientes en el trasfondo. Si se las lleva al conocimiento consciente, se demuestra que coinciden con los preceptos del superyó de la cultura respectiva. En este punto los dos procesos, el del desarrollo cultural de la multitud y el propio del individuo, suelen ir pegados, por así decir. Por eso numerosas exteriorizaciones y propiedades del superyó pueden discernirse con mayor facilidad en su comportamiento dentro de la comunidad cultural que en el individuo (Freud, 1927-1931, pp. 136-137).

El superyó de la cultura ha plasmado sus ideales y plantea sus reclamos. Entre estos, los que atañen a los vínculos recíprocos entre los seres humanos, que se resumen bajo el nombre de ética. En todos los tiempos se atribuyó el máximo valor a esta ética, como si se esperara justamente de ella unos logros de particular importancia. Y en efecto, la ética se pensaría como

un concepto artificial, cuya ejecución tendría un efecto favorable en las sociedades, suprimiendo aquellos actos que son nombrados como inmorales, inapropiadas o inaceptables para la convivencia con los demás. Luego entonces, la ética se inclina a un punto que fácilmente se reconoce como la desolladura de toda cultura.

La ética ha de concebirse entonces como un ensayo terapéutico, como un empeño de alcanzar por mandamiento del superyó lo que hasta ese momento el restante trabajo cultural no había conseguido. Ya sabemos que, por esa razón, el problema es aquí cómo desarraigar el máximo obstáculo que se opone a la cultura: la inclinación constitucional de los seres humanos a agredirse unos a otros; y por eso mismo nos resulta de particular interés el mandamiento cultural acaso más reciente del superyó: «Ama a tu prójimo como a ti mismo». En la investigación y la terapia de las neurosis llegamos a hacer dos reproches al superyó del individuo: con la severidad de sus mandamientos y prohibiciones se cuida muy poco de la dicha de este, pues no tiene suficientemente en cuenta las resistencias a su obediencia, a saber, la intensidad de las pulsiones del ello y las dificultades del mundo circundante objetivo. Por eso en la tarea terapéutica nos vemos precisados muy a menudo a combatir al superyó y a rebajar sus exigencias. Tampoco se cuida lo bastante de los hechos de la constitución anímica de los seres humanos, proclama un mandamiento y no pregunta si podrán obedecerlo. Antes bien, supone que al yo del ser humano le es psicológicamente posible todo lo que se le ordene, pues tendría un gobierno irrestricto sobre su ello. Ese es un error, y ni siquiera en los hombres llamados normales el gobierno sobre el ello puede llevarse más allá de ciertos límites. Si se exige más, se produce en el individuo rebelión o neurosis, o se lo hace desdichado. El mandamiento «Ama a tu prójimo como a ti mismo» es la más fuerte defensa en contra de la agresión humana, así como un destacado ejemplo del proceder a-psicológico del superyó de la cultura (Freud, 1931, pp. 137-138).

Gracias al superyó de la cultura se intenta la convivencia con los otros en los diversos contextos de socialización humana. La invención de la ética, como producto de este superyó

cultural, cumple con la función de señalar y clasificar los actos humanos, en este sentido, lo que no es aprobable para los demás conlleva a un castigo, sobre todo para los infantes y adolescentes, quienes son definidos como desobedientes y confrontativos ante las normas sociales en espacios institucionalizados, ante lo cual estos castigos intentan reducir o desaparecer los comportamientos-problema y someterlos al discurso de los representantes de la ley, sin considerar en el malestar que se pueda producir en y sobre la corporeidad.

## 2.4 Malestar y violencia

El binomio malestar y violencia debe entenderse como condiciones interrelacionadas. El malestar no lo vivencia sólo la víctima, quien comúnmente se piensa como el sujeto que es foco de todas las manifestaciones de agresión, sino también el victimario ---quien no se considera ni es visto por los demás como víctima--- en el momento en que es posicionado involuntariamente en el entretejido de la violencia.

De acuerdo con Giddens (2007), en la última década, la información emerge repentinamente de los diversos medios de comunicación con una rapidez incontrolable, trastocando en el sin sentido a cada individuo, fortaleciendo la individualidad y la apatía social a través de las relaciones cara a cara. De esta forma las instituciones se rigen a partir de apariencias, vacíos y anonimatos, un ejemplo de ello es la familia, que dentro de sus propias dinámicas nos lleva a entendimientos particulares, no en el sentido de unidad, solidaridad, conocimiento, intercambios o valores entre sus miembros, sino en la ausencia evidenciada en la relación dialógica de sus integrantes ---cada uno con su computadora, su celular, etc.---, donde los vínculos emocionales quedan fracturados, empiezan a tener una imagen distorsionada de cada uno de sus miembros con respecto a ellos, debido a que en la envoltura de la tecnología se ha perturbado el vínculo, ignorando la importancia del que está corporalmente presente; con esta distancia da paso a la ausencia física, pero presente en la pantalla y con el cual se experimenta gratificación.

Las nuevas tecnologías justifican este tipo de desórdenes desconocidos por las propias familias y, a su vez, pasan a ser problema de la sociedad en su conjunto y

no de un grupo o institución específico. Sin embargo, no es pertinente implicar a todas las familias como lo hace el sistema social globalizador, descalificarlas y asumirlas como resquicio primordial de lo social. Asimismo no podemos pensar que todas las fallas sociales que estamos presenciando son resultado de la inserción de la tecnología. El problema es más complejo, no propiamente nuevo pero sí con nuevos matices, pues los intercambios se construyen a partir de espacios, tiempos y actores específicos de cada época (Flores, 2011, pp. 111-112).

Lo anterior permite comentar acerca de la familia, la cual en estos tiempos modernos se encuentra desapegada, sin nada que la vincule con lo emocional, aunque se sabe del vacío, lo vive, pero, como el silencio, muchas veces, se aísla, pasa desapercibido, porque se sabe que si se escucha, atormenta, hace estruendo en todo el cuerpo, por lo que es mejor dejarlo como un secreto que no puede ser fijado en la palabra. La familia no puede reconocerse ni desligarse del integrante residual, que en la imposibilidad de ser desechado por completo, tiene como camino el lugar de la transgresión, debido que en algún momento de su estructuración ha quedado ausente del espacio y de la posibilidad de vínculo psicológico y social de sus integrantes, reduciéndose a un contaminante social. Así las dinámicas institucionales contribuyen a la justificación de estos vacíos que dan lugar a la violencia de adolescentes, reduciendo el problema a un fenómeno globalizador (Flores, 2011).

Los adolescentes están inmersos en una sociedad con alta volatilidad de valores de preceptos de la normalidad y la anormalidad. Primero, se quiere que los adolescentes sean honestos, verdaderos y hombres de bien, esta rodeados de toda una formación de este tipo con la escuela, los discursos familiares, etcétera; sin embargo, el adolescente se ve imbuido en toda una serie de relaciones inmorales tales como: la deshonestidad practicada con mucha facilidad, incluso dentro de la familia, pues los padres mienten exigiéndole al muchacho que él no lo haga; así como toda una serie de instituciones y de funcionarios perfectamente reconocidos en su corrupción, que son evidenciados por los medios masivos de comunicación, donde la dimensión de la moral, de los valores sociales y

culturales, digamos de la civilidad, se fracturan también en el momento en que la violencia y la muerte dejan de tener significación; esto se encuentra en todos los noticieros sin tener ya una condición de sorpresa, de indignación, de incomodidad o de molestia, sino que se ha convertido en algo cotidiano y “natural”, mostrando que con ello se convive. Aunado a lo anterior, resulta que, en este momento, dichos valores son trastocados también por la velocidad y la inmediatez. Hoy en día en nuestra sociedad, los medios masivos, con el desvanecimiento de las relaciones de la distancia y el tiempo, contribuyen en gran medida, a llevar a nuestros adolescentes a una desorganización psíquica. Es aquí donde dichos medios intervienen con toda una serie de información de masa, que de alguna forma, saturan al sujeto y no permiten que pase por un tamiz de reflexión aquí es cuando se dice que un joven está *on line*, pues no se le está dando la posibilidad a la creación porque está en permanente estimulación sensorial, no existe simbolización y, por tanto, no hay creación (Flores, 2011, 113-114).

Es así como las contingencias de la batalla que se instala contra las pulsiones parciales pueden marcar al sujeto de un modo duradero, cuando esa lucha hace estragos en el punto donde el sujeto debe identificarse con los ideales de su sexo. Es así como surgen síntomas en la adolescencia que perturban, por ejemplo, la curiosidad, el deseo de saber o simplemente hacen caer abruptamente la relación al saber del que se desiste como ineficaz. Relatos clínicos contruidos *a posteriori* en los análisis, señalan cómo el encuentro con lo real de este singular empuje pulsional modificó a los sujetos tan completamente que la adolescencia les resultó un tiempo muy poco creativo, determinado por la escasa posibilidad de realización de acciones que tuvieran el valor de actos. Ante el apremio de los impulsos, y como modo de sobrellevar la indeterminación subjetiva, se produce ya un pasaje al acto, ya su inhibición. En este sentido, la adolescencia es el momento de la vida más parecido a lo que llamamos la urgencia subjetiva. Tanto en una como en la otra, se produce una disrupción, un acontecimiento, una situación que promueve que lo que funcionaba con cierta homeostasis deje de hacerlo indeterminadamente (Recalde, 2008).

Consideremos que el sujeto es como una variable del sentido, susceptible de tomar varios valores y de modificarse. En la urgencia constatamos que lo que hasta un determinado momento permitía decidir por un sentido para el sujeto ya no marcha, es lo que la lengua califica como crisis. El saber del que se dispone no alcanza y el fantasma, con el que se intenta armar una respuesta para lo que no puede saberse, se demuestra ineficaz. La pubertad-adolescencia es una irrupción de goce que cambia las cosas de golpe, de la noche a la mañana, tal como decimos a la urgencia subjetiva. Las expresiones de los adolescentes, silenciosas o hiperdemostrativas, son gritos que pueden ser considerados llamados, si consienten con la aparición eficaz de un referente al que pueden enlazar sus estados. Puede ser el “hombre enmascarado”, sustituto paterno que orienta y les dice qué hacer, el lazo con un profesor, entrenador deportivo o maestro de arte que resultan muy aliviantes cuando pueden nombrar algo de esa metamorfosis o que permiten que se rearme el esquema identificadorio, a la vez que se sirve de síntoma. Nos referimos al síntoma como aquello que hace hablar (Recalde, 2008, p. 117).

En esta lógica, cabe señalar el enunciado y la enunciación como dos niveles del discurso. Todo discurso consta de esa duplicidad, que es inherente a su estructura. El enunciado es lo dicho. La enunciación es el acto de decir, es la dimensión que señala y anuncia al emisor, se podría definir como un lugar, el de la emisión, donde se instala el que habla. En el decir, el sujeto se cuenta y se nombra, señala Lacan, (1964).

De ahí que escuchando la enunciación se puede ubicar la posición subjetiva. La enunciación queda siempre elidida en el discurso como efecto de la represión primaria, estructurante del psiquismo constituyente de la división subjetiva que introduce al inconsciente. Quien habla cree ser lo que dice. En la medida en que el hombre no sabe de la división que lo constituye, ese lugar de enunciación se le torna superyoico: es la imposibilidad de contarse en lo que se cuenta (discurso), por creer ser lo que se cuenta, sin poder ver que allí solamente se nombra, es decir, se anuncia como sujeto que habla. Localizar al sujeto es alojarlo, pues es

abrir la posibilidad de contarse ---como excepción--- en el dicho. El significante se caracteriza por ser un elemento oposicional, diferencial y relativo. Cada elemento se define por ser lo que los otros no son, o sea, no se puede incluir a todos y cerrar el conjunto si no se deja por fuera uno, que es aquel del que se puede decir que todos los otros se distinguen. Entonces la esencia del significante es que es lo que no es. Su valor radica en ser diferente a los demás. La lógica del significante, sobre la que se asienta la ley del discurso, se puede decir como un “no hay universal que no se sostenga en una excepción que lo niega (Parker y Pavón, 2013, pp. 122-123).

Para profundizar en el análisis del malestar o síntoma, cabe señalar el desarrollo del sujeto, el cual se establece como meta principal el programa del principio de placer: conseguir una satisfacción dichosa; en cuanto a la integración en una comunidad humana, o la adaptación a ella, aparece como una condición difícilmente evitable y que debe ser cumplida en el camino que lleva al logro de la meta de dicha. Expresado de otro modo, el desarrollo individual se nos aparece como un producto de la interferencia entre dos aspiraciones: el afán por alcanzar dicha, que solemos llamar “egoísta”, y el de reunirse con los demás en la comunidad, que denominamos “altruista”. Esas dos designaciones no van mucho más allá de la superficie. Según dijimos, en el desarrollo individual el acento principal recae, las más de las veces, sobre la aspiración egoísta o de dicha; la otra, que se diría «cultural», se contenta por lo regular con el papel de una limitación. Así, las dos aspiraciones, de dicha individual y de acoplamiento a la comunidad, tienen que luchar entre sí en cada individuo; y los dos procesos, el desarrollo del individuo y el de la cultura, por fuerza entablan hostilidades recíprocas y se disputan el terreno. Pero esta lucha entre individuo y comunidad no es un retoño de la oposición, que probablemente sea inconciliable, entre las pulsiones primordiales, Eros y Muerte; implica una querrela doméstica de la libido, comparable a la disputa en torno de su distribución entre el yo y los objetos, y admite un arreglo definitivo en el individuo, como esperamos lo admita también en el futuro de la cultura, por más que en el presente dificulte la vida de dicho individuo (Freud, 1931).

Es así como los síntomas (psíquicos) son comprendidas como condiciones perjudiciales o, al menos, inútiles para la vida en su conjunto; a menudo la persona se queja de que los realiza contra su voluntad, sin embargo, producen displacer o sufrimiento “persistente”.

El principal perjuicio de los síntomas consiste en el gasto anímico que ellos mismos cuestan y, además, en el que se necesita para combatirlos. Si la formación de síntomas es extensa, estos dos costos pueden traer como consecuencia un extraordinario empobrecimiento de la persona en cuanto a energía anímica disponible y, por tanto, su parálisis para todas las tareas importantes de la vida. Dado que en este resultado interesa sobre todo la cantidad de energía así requerida, con facilidad advierten ustedes que «estar enfermo» es en esencia un concepto práctico, pero si se sitúan en un punto de vista teórico y prescindieren de estas cantidades, podrán decir perfectamente que todos estamos enfermos, o sea, que todos somos neuróticos, puesto que las condiciones para la formación de síntomas pueden pesquisarse también en las personas normales (...). Así, el síntoma se engendra como un retoño del cumplimiento del deseo libidinoso inconsciente, desfigurado de manera múltiple; es una ambigüedad escogida ingeniosamente, provista de dos significados que se contradicen por completo entre sí. Crean, entonces, un sustituto para la satisfacción frustrada; lo hacen por medio de una regresión de la libido a épocas anteriores, a la que va indisolublemente ligado el retroceso a estadios anteriores del desarrollo en la elección de objeto o en la organización. El síntoma repite de algún modo aquella modalidad de satisfacción de su temprana infancia, desfigurada por la censura que nace del conflicto, por regla general volcada a una sensación de sufrimiento y mezclada con elementos que provienen de la ocasión que llevó a contraer la enfermedad. (Freud, 1917, pp. 326, 328).

Hay todavía algo más que hace que los síntomas parezcan asombrosos e incomprensibles como medio de la satisfacción libidinoso. Casi siempre prescindieren del objeto y resignan, por tanto, el vínculo con la realidad exterior.

Entendemos esto como una consecuencia del extrañamiento respecto del principio de realidad, y del retroceso al principio de placer. Sin embargo, es también un retroceso a una suerte de autoerotismo ampliado, como el que ofreció las primeras satisfacciones a la pulsión sexual. Al igual que el sueño, el síntoma figura algo como cumplido: una satisfacción a la manera de lo infantil; pero por medio de la más extrema condensación esa satisfacción puede comprimirse en una sensación o inervación únicas, y por medio de un extremo desplazamiento puede circunscribirse a un pequeño detalle de todo el complejo libidinoso. Los síntomas son, entonces, la figuración de vivencias que realmente se tuvieron y a las que puede atribuirse una influencia sobre la fijación de la libido, ora la figuración de fantasías del enfermo, impropias desde luego para cumplir un papel etiológico. Es difícil orientarse aquí. Un primer punto de apoyo lo hallamos quizás en un descubrimiento parecido, a saber: los recuerdos infantiles aislados que, desde siempre y antes de todo análisis, los hombres han llevado en su interior con conciencia pueden estar igualmente falseados o, al menos, mezclar mucho lo verdadero con lo falso. En estos casos no es difícil probar la falsedad, y ello nos proporciona al menos la tranquilidad de que el culpable de este inesperado desengaño no es el análisis, sino que de alguna manera lo son los enfermos (Freud, 1917, pp. 334-335).

El síntoma proviene de lo reprimido, es por así decir su subrogado ante el yo; Desde el síntoma, el sendero llevó a lo inconsciente, a la vida pulsional, a la sexualidad, y fue la época en que el psicoanálisis tuvo que oír las agudas objeciones de que el ser humano no es mera criatura sexual, conoce también mociones más nobles y elevadas. “Habriase podido agregar que empinándose en la conciencia de esas mociones superiores se arroga hartas veces la facultad de pensar dislates y descuidar hechos” (Freud, 1936, p. 53).

Siendo el síntoma indicio y sustituto de una satisfacción pulsional interceptada, es un resultado del proceso represivo. Se habla de una configuración dinámica entre fuerzas internas, en donde el yo procura dismantelar las pulsiones de tal forma que sean sublimadas, o bien, que este yo no tenga el dominio suficiente para suprimir o sublimar tales pulsiones.

La represión parte del yo, quien, eventualmente por encargo del superyó, no quiere acatar una investidura pulsional incitada en el ello. Mediante la represión, el yo consigue coartar el devenir consciente de la representación que era la portadora de la moción desagradable. El análisis demuestra a menudo que esta se ha conservado como formación inconsciente. Nuestras descripciones del proceso que sobreviene a raíz de la represión han destacado hasta hoy de manera expresa el éxito en la coartación de la conciencia, pero en otros puntos han dejado subsistir dudas. Surge esta pregunta: ¿cuál es el destino de la moción pulsional activada en el ello, cuya meta es la satisfacción? Por obra del proceso represivo, el placer de satisfacción que sería de esperar se muda en displacer; y entonces se planteaba otro problema: ¿cómo una satisfacción pulsional tendría por resultado un displacer? Esperamos aclarar ese estado de la cuestión mediante este preciso enunciado: A consecuencia de la represión, el decurso excitatorio intentado en el ello no se produce; el yo consigue inhibirlo o desviarlo. Con esto se disipa el enigma de la «mudanza de afecto» a raíz de la represión. Pero así hemos concedido al yo la posibilidad de exteriorizar una vastísima influencia sobre los procesos del ello, y debemos averiguar cuál es la vía que le permite alcanzar este sorprendente despliegue de poder. Creo que el yo adquiere este influjo a consecuencia de sus íntimos vínculos con el sistema percepción, vínculos que constituyen su esencia y han devenido el fundamento de su diferenciación respecto del ello. La función de este sistema, que hemos llamado P-Cc (percepción-conciencia) se conecta con el fenómeno de la conciencia; recibe excitaciones no sólo de afuera, sino de adentro, y, por medio de las sensaciones de placer y displacer, que le llegan desde ahí, intenta guiar todos los decursos del acontecer anímico en el sentido del principio de placer (Freud, 1926, pp. 87-88).

Comentando un poco del mecanismo de represión, la cual es posicionada y utilizada en el psiquismo como forma de defensa ante lo que se percibe como amenazante o displacentero para la integridad del yo, resulta necesario plantear lo siguiente:

La defensa frente a un proceso indeseado del interior acaso acontezca siguiendo el patrón de la defensa frente a un estímulo exterior, y que el yo emprenda el mismo camino para preservarse tanto del peligro interior como del exterior. A raíz de un peligro externo, el ser orgánico inicia un intento de huida: primero quita la investidura a la percepción de lo peligroso; luego discierne que el medio más eficaz es realizar acciones musculares tales que vuelvan imposible la percepción del peligro, aun no rehusándose a ella, vale decir: sustraerse del campo de acción del peligro. Pues bien; la represión equivale a un tal intento de huida. El yo quita la investidura (preconsciente) de la agencia representante de pulsión que es preciso reprimir {desalojar}, y la emplea para el desprendimiento de displacer (de angustia). Puede que no sea nada simple el problema del modo en que se engendra la angustia a raíz de la represión; empero, se tiene el derecho a retener la idea de que el yo es el genuino almacigo de la angustia, y a rechazar la concepción anterior, según la cual la energía de investidura de la moción reprimida se mudaba automáticamente en angustia (Freud, 1926, pp. 88-89).

Asimismo, en el curso del trabajo analítico toda neurosis esconde un monto de sentimiento de culpa inconsciente, que a su vez consolida los síntomas por su aplicación en el castigo, lo cual permite formular el siguiente enunciado:

Cuando una aspiración pulsional sucumbe a la represión, sus componentes libidinosos son traspuestos en síntomas, y sus componentes agresivos, en sentimiento de culpa. La fórmula de la lucha entre Eros y pulsión de muerte caracterizaba al proceso cultural que abarca a toda la humanidad, pero se la refirió también al desarrollo del individuo y, además, estaría destinada a revelar el secreto de la vida orgánica en general. Ahora bien, el retorno de esa fórmula, idéntica, se justifica por esta consideración: tanto el proceso cultural de la humanidad como el desarrollo del individuo son sin duda procesos vitales, vale decir, no pueden menos que compartir el carácter más universal de la vida. Y justamente por ello, la prueba de ese rasgo universal no ayuda en nada a diferenciarlos, a menos que se lo acote mediante condiciones particulares.

Entonces sólo puede tranquilizarnos el enunciado de que el proceso cultural es la modificación que el proceso vital experimentó bajo el influjo de una tarea planteada por Eros e incitada por Ananké (lo que impulsa a los estados de enfermedad) el apremio objetivo {real}, y esa tarea es la reunión de seres humanos aislados en una comunidad atada libidinosamente. El proceso cultural de la humanidad es una abstracción de orden más elevado que el desarrollo del individuo; por eso resulta más difícil de aprehender intuitivamente, y la pesquisa de analogías no debe extremarse compulsivamente. Pero dada la homogeneidad de la meta —la introducción de un individuo en una masa humana, en un caso, y la producción de una unidad de masa a partir de muchos individuos, en el otro—, no puede sorprender la semejanza entre los medios empleados para alcanzarla, así como entre los fenómenos sobrevinientes (Freud, 1931, pp. 134-135).

# CAPÍTULO III

## PROCESO METODOLÓGICO

### 3.1 Enfoque y método

El presente estudio se abordó desde la metodología cualitativa. El método para desarrollar y verificar las proposiciones de los fenómenos sociales fue inductivo, quien se pretende otorgue validez a la investigación en su contexto natural, es decir, busca una descripción realista de los datos expuestos por los involucrados, desde sus propias vivencias (Martínez, 2000).

En este sentido, Bonilla (1997) expresa que la principal característica de la investigación cualitativa es su interés por captar la realidad social a través de los ojos de la gente que está siendo estudiada, es decir, a partir de la percepción que tiene el sujeto desde su propio contexto social.

De acuerdo con Bonilla y Rodríguez (2000, citado por Ramírez y Zwerg-Villegas, 2012, p. 99), la pertinencia y la sensibilidad del dato cualitativo para captar las propiedades no cuantificables de un problema social, depende del montaje y la preparación cuidadosa, detallada y organizada del trabajo de campo, así como de los instrumentos para observar la compleja realidad social y delinear los parámetros que explican un determinado comportamiento o situación.

En la investigación cualitativa se persigue coherencia en sus resultados y también la posibilidad de soportarlos en evidencia empírica, brinda la posibilidad de trascender de la casuística a conocimientos un poco más generales pero no necesariamente universales ni en atención a leyes o determinismos, examina y separa los factores accidentales o contextuales que pueden afectar los resultados, existe consciencia epistemológica y de que los rasgos ideológicos no afecten o

parcialicen la interpretación, se pretende captar el sentido y el significado, lo simbólico y la intersubjetividad (Ramírez y Zwerg-Villegas, 2012, p. 99).

Específicamente, dentro de la metodología cualitativa, se ubica el diseño de estudio de casos, quien según Eisenhardt (1989, citado por Martínez, 2000, p 198), concibe un estudio de caso como:

Una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares, la cual podría tratarse del estudio de un único caso o de varios casos, combinando distintos métodos para la recogida de evidencia cualitativa con el fin de describir, verificar o generar una teoría.

De un estudio de casos se espera que abarque la complejidad de un caso particular. Una hoja determinada, incluso un solo palillo, tienen una complejidad única pero difícilmente nos preocuparán lo suficiente para que los convirtamos en objeto de estudio. Estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. Buscamos el detalle de la interacción con sus contextos. El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes. El caso puede ser un niño. Puede ser un grupo de alumnos o un determinado movimiento de profesionales que estudian alguna situación de la infancia. El caso es uno entre muchos. En cualquier estudio dado, nos concentramos en ese uno. Podemos pasar un día o un año analizando el caso, pero mientras estamos concentrados en él estamos realizando estudio de casos. Se suele decir que no todo constituye un caso. Un niño puede serlo. Un profesor también. Pero su forma de enseñar carece de la especificidad y de la acotación necesaria para que pueda llamarse un caso (Stake, 1999, p.11).

De acuerdo con Louis Smith (1920, citado Robert E. Stake, 1999, p. 16), uno de los primeros etnógrafos educativos, definía el caso como un “sistema acotado”, con lo que insistía en su condición de objeto más que de proceso, teniendo

siempre presente que el caso tiene unos límites y unas partes constituyentes. Cuando trabajamos en ciencias sociales y en servicios humanos, es probable que el caso constituya un objetivo que tenga incluso una “personalidad”. El caso es un sistema integrado. No es necesario que las partes funcionen bien, los objetivos pueden ser irracionales, pero es un sistema.

Los estudios de casos son una de las metodologías utilizadas en la investigación en psicología, y sin duda una de las más útiles desde el punto de vista aplicado, pues permite que los clínicos puedan transmitir sus experiencias de una forma sistemática, y que otros psicólogos puedan entenderlas y discutirlos, contribuyendo al acercamiento entre teoría y vivencia clínica. Los investigadores de la psicología clínica necesitan conocer las experiencias de los psicólogos clínicos profesionales y estos necesitan las directrices de los investigadores para planificar su actividad profesional y comunicarla en términos estándares para que sea comprensible en la comunidad profesional (Bucla, 2002).

## 3.2 Técnicas e instrumentos de recolección de información

### 3.2.1 Entrevista no estructurada

En este estudio se contempló la aplicación de entrevistas no estructuradas en profundidad, las cuales son comprendidas como reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. “Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. El rol implica no solo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 101).

Pueden diferenciarse tres tipos de entrevistas en profundidad, estrechamente relacionados entre sí. El primero es la historia de vida o autobiografía sociológica. En la historia de vida, el investigador trata de aprehender las experiencias

destacadas de la vida de una persona y las definiciones que esa persona aplica a tales experiencias. La historia de vida presenta la visión de su vida que tiene la persona, en sus propias palabras, en gran medida como una autobiografía común. El segundo tipo de entrevista en profundidad se dirige al aprendizaje sobre acontecimientos y actividades que no se pueden observar directamente. En este tipo de entrevistas nuestros interlocutores son informantes en el más verdadero sentido de la palabra. Actúan como observadores del investigador, son sus ojos y oídos en el campo. El último tipo de entrevista tiene la finalidad de proporcionar un cuadro amplio de una gama de escenarios, situaciones o personas. Se utilizan para estudiar un número relativamente grande de personas en un lapso relativamente breve si se lo compara con el tiempo que requeriría una investigación mediante observación participante (Taylor y Bogdan, 1987, pp. 102-103).

Cabe destacar que en la ejecución de la entrevista no estructurada, se construyó una guía temática, la cual se extendió conforme a los argumentos del escolar que orientaron, en cierto modo, el curso inicial de la entrevista, dando paso a la exploración de algunos rubros o aspectos que no estaban formulados de forma anticipada en dicha guía o que resultaban ser poco claras en su comprensión por parte del entrevistador. Asimismo, las entrevistas realizadas a cada uno de los sujetos fueron audiograbadas previo consentimiento informado, mencionando que la información proporcionada durante las sesiones de entrevista serían confidenciales y se usaría sólo con fines investigativos. A continuación se muestra la guía temática utilizada en la entrevista con el escolar victimario:

1. Concepción sobre la violencia
2. Convivencia y comportamiento escolar
3. Creencias sobre la violencia escolar
4. Relación con figuras de autoridad (padres, maestros, director de la escuela)
5. Convivencia familiar
6. Sentir de sujeto ante la violencia
7. Procedimiento institucional ante el comportamiento violento

### 3.2.2 Pruebas proyectivas

Otra de las técnicas empleadas en este estudio son las pruebas proyectivas, las cuales están destinadas a conocer los procesos dinámicos que suceden en la subjetividad; por lo tanto, su riqueza radica en que permiten el acceso a un nivel de la inconciencia, adquiriendo valor operacional, permitiendo un enlace entre metapsicología y clínica (Sneiderman, 2006).

En la situación de test proyectivo el sujeto se encuentra en una circunstancia análoga de libertad a la de la “situación psicoanalítica” en tanto, en ambas, se lo invita a asociar libremente. La diferencia radicaría en que al consignar la regla fundamental de la teoría psicoanalítica no hay un material previo disparador como suele haber en la presentación de un método proyectivo. Al presentar un material ambiguo e inestructurado se acompaña con una consigna lo suficientemente elástica para remitir al sujeto a su propio mundo interno. Existe siempre una amplia libertad de respuesta ya que dentro de este marco no existen respuestas correctas o incorrecta (Sneiderman, 2005, p. 303).

Los test proyectivos gráficos empleados fueron el Test de la Figura Humana de Machover, Test de la Familia y Test de la Casa, Árbol y Persona. A continuación se describirá a cada una de ellas.

El test de la figura humana de Machover es creado por Karen Machover; y desde su origen hasta la fecha se mantiene vigente por su fácil aplicación en cualquier área (laboral, clínica, educativa y organizacional); proporcionando diversos rasgos de personalidad con suficiente margen de confiabilidad. El test es aplicable a sujetos de 12 años en adelante y se utiliza cuando se desea obtener una estimación de la personalidad del sujeto. La aplicación del test se realiza con una hoja de papel blanca y lápiz de dureza media, con borrador. Se brinda al sujeto la hoja y el lápiz, indicándole: “En esta hoja, dibuje por favor a una persona”. El examinador deberá anotar las siglas del sujeto, hora de inicio y hora de término; y observaciones de la conducta del sujeto antes y durante la ejecución del dibujo. También se anota el orden en que realiza el dibujo, al igual si borró y en dónde.

Después que haya realizado el dibujo, se le pide que realice otra persona pero ahora del sexo contrario y se hacen las observaciones del nuevo dibujo. Al término de éste se le pide que ponga nombre a los personajes, luego se le brindan otras hojas, indicándole: “en esta hoja realice por favor una historia de las dos personas que acaba de dibujar”. Finalmente, se registran los comentarios descriptivos e interpretativos sobre la conducta y el dibujo del examinado (Hammer, 1992, p. 158).

El Test del dibujo de una familia es producido por Louis Corman (1967). La técnica es simple, se instala al niño ante una mesa adecuada a su estatura, con una hoja de papel blanco y un lápiz blando, con buena punta. Generalmente practicamos el dibujo con lápiz negro, pero se pueden obtener también resultados muy interesantes con lápices de colores. La indicación es: “Dibújame una familia”, o bien: “imagina una familia que tu inventes y dibújala”. Si parece que el niño no entiende bien, se puede agregar: “Dibuja todo lo que quieras: las personas de una familia y, si quieres, objetos, animales”. Al finalizar los dibujos se lleva a cabo una entrevista con el examinado para conocer algunos aspectos para saber qué quiso expresar en cada uno de sus dibujos y la interrelación entre estos (Corman, 1967, p. 19).

El Test de la Casa, Árbol y Persona (H.T.P.) es construido por John Back. Es un test que puede utilizarse de forma individual como una tarea inicial de acercamiento a la entrevista totalmente clínica. El espacio donde se realice la prueba deberá estar en silencio y libre de distracciones. Se requiere de 30 a 90 minutos para su aplicación. Se debe pedir un mínimo de tres dibujos, realizando algunas preguntas con respecto a estas. El tiempo de interpretación varía de acuerdo con el nivel de experiencia del clínico. La consigna para la aplicación del test es el siguiente: “Dibuje por favor una casa”, una vez concluido se le pide que realice, en la parte trasera de la hoja, una historia de la casa; posteriormente, se le dice “en esta hoja dibuje un árbol por favor”, al finalizar, se le pide que haga una historia del mismo; el último dibujo es una persona, ante lo cual se le dice “dibuje

en esta hoja una persona por favor”. Al igual que en el test de la figura humana, se registran los comentarios descriptivos e interpretativos de la conducta y de los dibujos del examinado (Hammer, 1992, pp. 5-6).

### 3.3 Descripción del sujeto

El sujeto del caso es un adolescente del sexo masculino de 13 años de edad ---a quien se le asigna el pseudónimo de Chris--- de la escuela telesecundaria 021 “24 de febrero” en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. El escolar fue referido al entrevistador por el directivo del plantel. El director refiere al escolar a atención psicológica por las siguientes razones: Acumulación de reportes, bajo rendimiento escolar, desobediencia hacia las figuras de autoridad y, confrontaciones y pleitos consumados con sus compañeros dentro y fuera de la institución escolar.

El sujeto escolar proviene de una gesta de cinco hijos, siendo el tercero de acuerdo a edades cronológicas descendentes, cuyas relaciones familiares, en los primeros años de vida, fueron caracterizados por escasa o nula convivencia con la madre, quien consumía de forma recurrente bebidas alcohólicas, acción que es justificada por ella misma por enojo e impotencia de no saber qué hacer ante la “infidelidad” de su actual pareja (padraastro de Chris). La comunicación que tenía con el padre no biológico era distante, quien también consumía alcohol todos los fines de semana, según refiere la madre.

A los dos o tres años (según recuerda el adolescente) se fue a Mérida, Yucatán, con su padrino Jesús (compadre de la madre), estando algunos días allá, regresaron y Chris prefirió quedarse con su padrino viviendo en el Municipio de San Fernando, Chiapas, quien tras varios años de “convivencia” y proveedor de sustento básico como alimentación, techo y educación pasó a ser un “padre”. Al parecer, este nuevo padre proveía de muchas cosas materiales pero no corregía algunas conductas inapropiadas tanto en la escuela como en casa, por ejemplo, la desobediencia hacia los maestros, molestar a los compañeros, y salir por muchas horas de casa para ir a jugar con sus amigos vecinos. El escolar se regía sólo por el juego y la diversión sin tener en consideración algunas responsabilidades escolares y hogareñas, como realizar las

tareas, no ausentarse del aula, obedecer a los maestros, no salir y entrar a su casa las veces que él quisiera, etc., no existía una condición reguladora y correctora de sus acciones, ya que Jesús “no contaba con la disposición” para poder convivir por mucho tiempo con él, ya que laboraba como maestro en una telesecundaria, además de que consumía regularmente alcohol, otra razón que impedía la convivencia era de que Chris pasaba varias horas fuera de hogar; poco después de salir de la escuela, sólo llegaba a comer a casa y se iba toda la tarde a jugar con sus amigos.

A su corta edad, el escolar poco le importaba que Jesús consumiera alcohol, había normalizado en su “padre”, la acción de beber alcohol, ya que su madre también lo hacía; no conocía como tal una verdadera convivencia entre padre e hijo, momento en el cual podían conocerse y definirse reglas, normas y acuerdos que permitieran la incorporación de un orden que regulara sus acciones impulsivas-agresivas. Lo anterior es notable en la forma de convivencia escolar que mantenía Chris en el nivel primaria, en el cual se observaban confrontaciones y pleitos frecuentes con sus compañeros, lanzaba las cosas de sus compañeros (mochilas, libretas y lápices con dirección al rostro), desobedecía a los maestros, su rendimiento escolar era deficiente, se ausentaba del salón de clases y se mostraba desinteresado en acudir a la escuela. Él mismo refiere que en la primaria era peor a como es actualmente, hoy en día se considera como un estudiante más tranquilo, ya no hace lo que hacía antes.

La falta de comunicación, desatención y poca convivencia de Jesús para con Chris, eran sustituidos por cosas materiales que a él como niño le llamaban la atención, y que su madre no podría brindarle por su situación económica. Todos estos incentivos que producían diversión fue el gancho que vinculó, en un primer momento, al adolescente con Jesús, y fue así como él fue creciendo con esta lógica de incentivos-diversión-impulsividad-agresividad durante diez años aproximadamente.

El escolar tuvo que regresar a casa de su mamá, en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, debido a que Jesús falleció de derrame cerebral, situación que lo impactó significativamente y que trajo consigo algunos episodios de tristeza, perplejidad, desatención, letargia, falta de apetito, poco interés en actividades que realizaba normalmente, como jugar futbol, ir a la escuela y convivir

con su hermanito César (con quien solía jugar con mayor frecuencia), según refiere la madre. Cuando regresó a la casa de su mamá, Chris prefería estar solo en su cuarto, no permitía que nadie entrara, excepto, en algunas ocasiones, su hermanito César; en cambio, cuando Andrea (su hermanita más pequeña) entraba a su recámara, él se enojaba y la despedía de inmediato, le disgustaba su presencia y solía molestarla con frecuencia, a veces le pegaba sin que ella le hiciera algo que incitara a aquel a pegarle.

Referente a la convivencia escolar actual, Chris se caracteriza por molestar, retar y pelear con sus compañeros, siendo algunos de ellos quienes responden de la misma manera para con él, aunque con cierto límite para evitar reportes y manden a llamar a sus padres. En un inicio de nuestro encuentro, el sujeto menciona que eran dos de sus compañeros los que lo molestaban mucho, además de que no hacían tarea, no obedecían y sólo se la pasan jugando; aun en estas condiciones, el escolar se llevaba bien con ellos, menciona que a todos sus compañeros los quiere como hermanos (a los cuarenta estudiantes que conforman el grupo) mientras que ellos lo quieren a él como un amigo. Esta hermandad se traduce en llevarse muy bien, y si ellos tienen un problema él les ayuda y viceversa. La ayuda que sus compañeros proveen es, por ejemplo, si él tiene un pleito ellos van para defenderlo y cuando él no cuenta con dinero en ese momento, entre todos cooperan y se lo dan, y él hace lo mismo por todos ellos, refiere.

A partir del quinto año de primaria, Chris empezó a molestar a sus compañeros, haciendo, según él, cosas peores. Actualmente, se considera un alumno que le gusta molestar a sus compañeros de clase y de otros grupos, en la manera de aventarles bolitas de papel, pegándoles con el puño en el brazo, distrayéndolos para que no hagan la tarea o diciéndoles un sobrenombre, y algunas veces, tocándose los glúteos entre ellos; todo esto, según él, como parte de la convivencia hacia sus compañeros o como una expresión lúdica. Refiere que sólo le gusta molestar adentro de la escuela, afuera no porque se distrae platicando con otros compañeros. Según él, “son como dos o tres a los que molesta de vez en cuando”, ya que son los que se sientan más cerca o atrás de él. El efecto de sus acciones se ve reflejado en las tareas o actividades en el salón, ya que no las realiza en tiempo y en forma por distraerse platicando o jugando con sus compañeros.

Todo lo que implica la convivencia en Chris es una forma de expresar su cariño o afecto a sus compañeros, lo cual resulta paradójico en el sentido de que dicha convivencia no queda supeditada a los lineamientos de una adecuada convivencia escolar, más bien, su convivencia sigue una lógica distinta, que se evidencia en base a golpes en el brazo, aventando cosas, poniendo apodos, burlarse y tocar los glúteos.

Cuando los molesta, sus compañeros le empiezan a decir que se calme y ya después ellos le empiezan a molestar. Esto suele causarle diversión. En un inicio mencionó que empezaba a molestar a sus compañeros a partir de la una de la tarde, y a la hora de la salida --- dos de la tarde---. Comenta que se salía entre la “bolita” de todos los alumnos, metiéndose en medio de todos ellos y ya en la esquina (una o dos cuadras después) se iba sólo, esto lo hacía para que sus compañeros no lo vieran, y en el caso de que lo vieran, él salía corriendo para que no lo agarraran entre todos y lo molestaran; cuando lo agarraban entre todos le pegaban un golpe con el puño en cualquier parte del cuerpo y lo tiraban al suelo mientras que aquellos salían corriendo expresando risas. Él solo se reía mientras se ponía de pie sin hacer nada contra ellos.

En una ocasión, durante el trayecto del salón al cubículo, estaba sentado en una de las bancas un alumno de tercer año, en el momento en que íbamos caminando Chris le pasó pegando con el puño en el brazo de su compañero, quien respondió verbalmente “en la salida vas a ver”. Al escolar sólo le causó risa. Al preguntarle el motivo de su acción, él mencionó que así se llevaban, considerándolo como una forma de juego y de llevarse bien. En este punto, y de acuerdo con él, cuando pega una sola vez en el brazo de sus compañeros o si éstos hacen lo mismo con él, resulta ser parte de una convivencia lúdica; en contraste, si le pegan muy fuerte en el brazo o le pegan varias veces, o bien, cuando alguien se le “cuadra” (lo reta o confronta), lo representa como una forma de querer pelear, como una condición violenta.

De acuerdo con Chris, el que le ha buscado pleito y que ha llegado a consumarse, es con uno de sus compañeros (Víctor), quien lo ha insultado por su apariencia física (no se viste bien, se viste como malandro, o que es un drogadicto), esto lo hacía enojar al grado de llegar a pleitos dentro de la escuela. Asimismo, el escolar refiere que Víctor se comporta a sí con sus

demás compañeros, los insulta, los molesta y los reta para pelear, situación que aquellos evitan para que no les “levanten” reportes y manden a llamar a sus padres.

En cuanto al rendimiento escolar del joven, se puede mencionar que mantuvo calificaciones relativamente bajas. Su promedio general en el último bimestre fue de seis punto dos. Menciona que pudo haber sacado mejor calificación, la razón por la cual no fue posible es por no haber estudiado, que no le echa ganas, además de que el examen fue de imprevisto. Ante las calificaciones obtenidas la madre y Julio (su padrastro) sólo le dicen que se ponga a estudiar más. Resulta menester aclarar que su bajo rendimiento escolar no se asocia a una deficiencia didáctica de parte del docente de grupo, ya que la mayor parte de los estudiantes de su salón reflejan un rendimiento escolar medio o superior, según refiere el director y la profesora del grupo

De acuerdo con el escolar, las asignaturas que más le agradan son español, matemáticas y ciencias. No le gusta historia y geografía, en esas ha tenido siete y ocho. En un inicio menciona que no ha reprobado, su calificación más baja ha sido siete. Refiere que su promedio general en la primaria fue de ocho punto dos. En cuanto a las tareas que le dejan para que lo haga en casa no siempre las realiza, bien sea por falta de interés o porque simplemente no las entiende, cuando es así, algunas veces le pide ayuda a su hermano Luis Adrián, quien también va en el mismo grado y escuela que él.

Otros de los rubros observados es la condición somática y/o psicósomática. Algunas veces se quejaba de dolor de cabeza y de estómago, sobre todo minutos antes de un examen, del cual menciona que se sentía nervioso porque no sabía si lo aprobaría, sobre todo cuando eran exámenes imprevistos. Ante esto le iniciaba el dolor de estómago, impidiéndole realizar su examen, mandaban a llamar a su mamá para que se lo llevara a casa. Además de ello, a los tres años, aproximadamente, sufre de dislocación en el brazo izquierdo en la casa de su abuela tras resbalar cuando salió corriendo. A los siete años se fractura ambos pies cuando vivía en el Municipio de San Fernando ocasionado accidentalmente cuando jugaba fútbol en la calle, ante el dolor de sus pies, refiere, caía de rodillas, lo cual a partir de los nueve años, le generó un problema articular en ambas rodillas, mencionando que cuando caminaba escuchaba un

chasquido, sufriendo de hinchazón en la rodilla izquierda, ante lo cual el médico le impidió correr y jugar fútbol. El dolor en sus pies, rodillas y brazo se prolongó por mucho tiempo; actualmente, a sus trece años, aún sufre de cierto dolor. Al ser el fútbol su mejor pasatiempo decidió sólo ser portero (del cual le agarró “ritmo” al punto de agradarle tapar los goles) y por un largo tiempo dejó de correr en el campo de juego. Aun en sus condiciones físicas procura no excederse en jugar. Menciona alegremente que se identifica y que le gusta mucho como juega Cristiano Ronaldo, jugador portugués de fútbol.

Actualmente retoma el fútbol por sugerencia de la madre; es así como Julio se encarga de comprarle uniforme, tacos y guantes, mencionándole que eligiera un equipo o que formara uno, en el cual incluiría a su hermano Luis Adrián. A pesar de que hay jugadores expertos y que tiran con fuerza el balón él los bloquea, o cuando le pegan un balonazo en el cuerpo dice que no le duele; incluso cuando se avienta para tapar el balón dice que se raspa el codo y que no siente dolor alguno.

En cuanto a los intereses y/o entretenimientos de Chris, en primera instancia, está el fútbol, jugar con frecuencia videojuegos recientes, ver reiteradamente la lucha libre (WWE u otro) en videos de youtube desde su celular, el cual es emocionante para él y que le gustaría estar en el rin y ser un luchador famoso para que todos lo vean. Además de ver la lucha también le gusta jugarlo con su hermanito César. Menciona que se identifica con algunos luchadores como Jhon Cina, Randy Horton, Rey misterio, Hunder Teiker, siendo Rey Misterio su luchador favorito. Le agrada escuchar canciones como rap y banda, le gusta dibujar y conectarse a Facebook. En contraste con sus intereses, menciona que no le gusta la escuela.

Menciona que no le gusta la violencia, que es algo malo, sin embargo lo ejecuta en el contexto escolar y fuera de este. A pesar de sus actos violentos es consciente de las secuelas. Finalmente, fue expulsado temporalmente por el director hasta que aquel “corrigiera” su comportamiento ya que eran muy frecuente los reportes que tenía por molestar a sus compañeros y por pelearse con ellos.

Chris se caracteriza por ser un adolescente calculador en sus conversaciones y en el trato con los demás, prefiere sólo jugar y ausentarse del salón (cuando iba al baño se demoraba por varios minutos de lo cual no se justificaba necesariamente por dificultades o enfermedades gastrointestinales o de micción), a su regreso al salón, se entretenía jugando o conversando con los demás escolares o con personas con las cuales tenía compañerismo o amistad. Era desobediente ante las órdenes de la maestra, confrontaba a sus compañeros con la intención de pelear, se posicionaba fuera del salón adherido a la pared del salón de clases y cada vez que pasaba alguno de sus compañeros con los que jugaba los empujaba y éstos caían al suelo (la banqueta del salón de clases al suelo tenía una altura aproximada de un metro), algunos de los que caían subían a la banqueta y perseguían a Chris con tal de pegarle pero, según refiere él, con sentido lúdico.

De acuerdo a su discurso, le enoja mucho que hablen mal de su apariencia física y de su propia familia, razón por la cual se peleó a golpes en dos ocasiones (estas fueron durante el tiempo en que asistió a la escuela, aunque el investigador no presencié tales acontecimientos). Asimismo, se hizo algunos cortes en la muñeca, el cual lo negó en un inicio, pero después comentó que lo había hecho por tristeza y por enojo, emociones suscitadas, según él, por el fallecimiento de su papá (Jesús). Todas estas acciones originaron algunos reportes y citatorios para que su madre asistiera a la dirección escolar, quien en algunas ocasiones no acudió. Los citatorios era con la intención de ver las posibilidades de modificar su comportamiento, al no haber cooperación de la madre, el director no sabía de qué forma intervenir. Ante la reincidencia de desobediencia, rebeldía, confrontación y pleitos en la escuela, el director decidió expulsarlo de la escuela con la responsabilidad de parte de la madre de llevar a su hijo a terapia psicológica para producir un cambio y así poder reincorporarse a la escuela y a sus clases regulares.

Es notable en el adolescente la desidia en acudir al psicólogo, a pesar de ser consciente de la ejecución de sus actos. En la entrevista con el investigador mencionaba que cambiaría en su comportamiento y que mejoraría su rendimiento escolar, sin embargo, hasta la fecha actual no existe un cambio en el sentido de la palabra, por lo que reincidía cada día; no así, lo que impulsa a la reincidencia es lo que Chris no sabe, situación que la psicoterapia o el análisis

permitirá esclarecer a partir de sus primeras relaciones vinculares, es decir, mediante la propia subjetividad discursiva.

### 3.4 Procedimiento

El primer acercamiento metodológico fue la asistencia personal a la escuela telesecundaria 021 “24 de febrero”, localizado en la calle Framboyán S/N, colonia Patria Nueva, en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, llevando consigo un oficio emitido por el coordinador de posgrado de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la UNICACH, en el cual se describía lo que se pretendía realizar con uno de alumnos que manifestara conductas violentas en la escuela. El director se mostró interesado y decidió apoyarme, asignándome en ese momento a uno de los escolares con mayor índice de reportes y conducta problemática, siendo Chris el alumno a quien se atendió bajo los lineamientos metodológicos y de atención psicológica. En este sentido, se inició con él diez entrevistas con duraciones de 40 a 60 minutos cada una, asimismo, se aplicaron tres pruebas proyectivas para la recaudación de datos empíricos. De igual forma, se entrevistó un par de veces a la madre del sujeto, a uno de sus hermanos, a dos escolares víctimas de Chris, al director de la escuela y a la profesora de grupo con la intención de escuchar las representaciones que cada uno de estos actores sociales tenían sobre la violencia y el adolescente victimario.

Llegaba de dos a tres veces por semana a visitar la escuela para conversar con el escolar, además de ello, se entrevistaron a las personas mencionadas para tener una visión más holística del sujeto y del objeto de estudio. Las entrevistas se realizaron durante tres meses consecutivos en las instalaciones de la escuela, específicamente, en un espacio privado de material de concreto con una medida aproximada de 1.50 x 2.00 metros, localizado detrás de la cafetería. El espacio contaba con una puerta corrediza de hierro, suficiente luminosidad natural, un ventilador servible, una mesa y tres sillas de plástico.

En un inicio, el escolar se mostraba poco colaborativo ante las preguntas, sus respuestas eran relativamente fluidas, en el momento de abordar temas familiares respondía en un tono bajo de la voz, inclinaba la cabeza, restringiendo el curso de sus palabras, respondiendo sólo

con monosílabos (no, si, no sé). Siempre procuré no presionar o insistir en los temas de índole familiar, cambiando de inmediato el tema de conversación. En entrevistas ulteriores y en algunas ocasiones, se escondía entre sus compañeros o se agachaba detrás de las sillas cuando iba por él al salón, a pesar de su resistencia, acudía al espacio de entrevista ---ya que la escuela lo obligaba a asistir--- considerando en qué punto era prudente formular algunas preguntas relativas a temas personales o familiares.

Referente al contexto donde se ubica la telesecundaria y el domicilio del escolar, puede señalarse lo siguiente de acuerdo al discurso del director: “Hace 18 años atrás (en el año 1999) la escuela no parecía escuela parecía cárcel, pintarrajiada, no estaba este espacio (señala el cubículo de 1.30 x 2.00 metros aproximadamente, donde se realizaron las entrevistas), las gradas eran de pura piedra, piedra con lodo, zacate, las gradas que están en el último salón de arriba también estaban muy deteriorados, tenía unas piedras salidas, la cancha no estaba así, las paredes no tenían repello, no tenía jardineras, no tenía comedores, no tenía ningún espacio atractivo, era de malla y estaba muy deteriorada. En lo que respecta a los alumnos, en ese tiempo, había un alto índice de delincuencia, eran secuestradores, ladrones, algunos asesinos, drogadictos, alcohólicos, fue él como maestro quien se encargó de aminorar la manifestación de violencia en sus alumnados, dando las bases para la procuración de una educación civilizatoria; de ahí a la fecha ha venido disminuyendo la delincuencia porque anteriormente estaba más despoblado, no había vigilancia policiaca. La delincuencia disminuyó mucho hace dos/tres años atrás (2014-2015), lamentablemente ha crecido a consecuencia de todas las carestías que se han estado viviendo”.

Continúa con su relato diciendo: “Actualmente, un porcentaje mínimo ha continuado con sus estudios, terminan la prepa y algunos una profesión universitaria o técnica pero han seguido estudiando, lo desfavorable que se ha visto es la desintegración familiar, la mayoría viven con la abuelita, con la tía, con la hermana, el papá o simplemente en la calle; existe además un antecedente de vida de delincuencia, narcomenudeo, alcoholismo, etc. de parte de los padres de familia lo cual induce a que los escolares introduzcan y consuman marihuana dentro de la misma escuela. Se ha solicitado varias veces la presencia de la PGR u otras

unidades legítimas para llevar a cabo la revisión de las mochilas cuando menos una vez al mes, aquí nosotros les damos el norte de quiénes son.

Lamentablemente el director de la escuela se siente imposibilitado en hacer algo por su propia cuenta por el hecho de ser una condición delicada cuya resolución no le compete, sobre todo por la existencia de los derechos humanos que según él, protege la integridad del escolar aun cuando este sea culpable de actos indeseables para la institución escolar. Ante estas conductas de riesgo en los escolares se necesitan pruebas fidedignas, es por ello que se requiere la presencia de autoridades competentes para llevar a cabo las revisiones y en el caso de encontrar algo proceder en base a la ley. Lamentablemente, son los padres los narcotraficantes y utilizan a sus hijos para que lo distribuyan en la escuela y en la calle”

Lo sucedido en los adolescentes y en los padres de familia resulta ser un problema psicosocial crítico que delimita la intervención profesional (psicológica y pedagógica) para producir un cambio en los escolares que presentan dificultades emocionales y en el control de sus impulsos.

### 3.5 Análisis de la información

Después de la recaudación de la información, resulta necesario el análisis minucioso de dicha información la cual permite tener un ordenamiento y comprensión del objeto y del sujeto de estudio, en este tenor, se describe un poco más acerca del proceso de análisis de los datos obtenidos en este estudio.

Analizar consiste en dar sentido a las primeras impresiones, así como a los resúmenes finales. El análisis significa esencialmente poner algo aparte. Ponemos aparte nuestras impresiones, nuestras observaciones. Los investigadores utilizan dos estrategias para alcanzar los significados de los casos: la interpretación directa de los ejemplos individuales, y la suma de ejemplos hasta que se pueda decir algo sobre ellos como conjunto o clase. El estudio de casos se basa en ambos métodos. Incluso en el estudio intrínseco de casos, el investigador secuencía la

acción, categoriza las propiedades, y hace recuentos para sumarlos de forma intuitiva. Incluso en el estudio instrumental de casos, algunas características importantes sólo aparecen una vez (Stake, 1999, 67-69).

De acuerdo con Taylor y Bogdan (1987), el análisis de los datos es un proceso dinámico y creativo. A lo largo del análisis se trata de obtener una comprensión más profunda de lo que se ha estudiado y se continúan refinando las interpretaciones.

El análisis de los datos implica ciertas etapas diferenciadas; la primera es una fase de descubrimiento en progreso: identificar temas y desarrollar conceptos y proposiciones. La segunda fase, que típicamente se produce cuando los datos ya han sido recogidos, incluye la codificación de los datos y el refinamiento de la comprensión del tema de estudio. En la fase final, el investigador trata de relativizar sus descubrimientos, es decir, de comprender los datos en el contexto en que fueron recogidos (Taylor y Bogdan, 1987, p. 159).

En este sentido y siguiendo las etapas propuestas por Taylor y Bogdan (1987), las entrevistas audiograbadas y la interpretación de las pruebas proyectivas utilizadas en este estudio fueron transcritas en formato digital, posteriormente, el análisis de estos datos fue realizado por codificación ascendente, proceso que tiene el objetivo de sintetizar la información proporcionada por el sujeto de este estudio, partiendo de la extracción de la información proporcionada por el adolescente escolar para buscar un tema o concepto que refieran al fenómeno descrito. En este ejercicio, se pueden agrupar a los extractos de información y corresponderlos en las categorías encontradas desde la información. De esta forma se denotan las particularidades y hallazgos que corresponden a este estudio.

Es así, como en este estudio, se obtienen cuatro metacategorías, una de ellas es la pulsión agresiva, que contempla cinco categorías, manifestación de la violencia hacia el exterior, manifestación de violencia hacia sí mismo, autocontrol de la manifestación violenta, ser víctima de la violencia y, representación de la violencia. La categoría manifestación de la violencia hacia el exterior mantiene tres subcategorías, conciencia de la manifestación violenta

y sus consecuencias, homogeneidad de género para violentar y, solución violenta ante los problemas.

Otra de las metacategorías, se denomina fractura de la condición superyóica, que contiene cuatro categorías: normas y procedimientos institucionales, representación y comportamiento hacia las figuras de autoridad, establecimiento del orden social y, sentimiento de culpabilidad.

Es así como las metacategorías, categorías y subcategorías obtenidas, conforman el análisis descrito en el capítulo IV de resultados del presente estudio.

# CAPÍTULO IV

## RESULTADOS

Los resultados del proceso metodológico considera dos metacategorías, una de ellas es la pulsión agresiva y su tránsito en la vida anímica, la cual contempla cinco categorías: Manifestación de violencia hacia el exterior (la cual considera tres subcategorías: conciencia de las manifestaciones violentas y sus consecuencias; homogeneidad de género para violentar; y solución violenta ante los problemas), manifestación de violencia hacia sí mismo, autocontrol de la manifestación violenta, víctima de la violencia, y representación de la violencia. La segunda metacategoría es la fractura de la condición superyoica, la cual aborda cuatro categorías: establecimiento del orden social, normas y procedimientos institucionales, representación y comportamiento hacia las figuras de autoridad, sentimiento de culpabilidad. A continuación se describe cada una de ellas entrelazando el bagaje teórico y la realidad del sujeto de estudio.

### 4.1 La pulsión agresiva y su tránsito en la vida anímica

Ante lo señalado, en este capítulo se exponen, a partir de los testimonios de Chris como escolar victimario, los acontecimientos que permiten analizar su vida anímica como condicionante de sufrimiento y violencia. En tal sentido, se puede señalar que la pulsión agresiva, su energía, puede vehicularse en varias direcciones, en donde los fines son distintos. No así, se habla de una pulsión agresiva que se dirige hacia el exterior con fines destructivos; así mismo, esta pulsión puede dirigirse hacia sí mismo, hacia el Yo *perse*, o bien, mantener dicha energía en un estado de latencia, suprimido por fuerzas (mecanismos) provenientes del Yo, de tal manera que la pulsión no tiene escapatoria al exterior, ni hacia sí mismo, por lo que se mantiene supeditado al Yo, reprimido (Freud, 1996).

Al ser la pulsión agresiva posicionada entre lo mental y lo somático puede verse poco regulada por el yo, lo cual hace que el otro (víctima), sea fuente de las agresiones pero, así mismo, el que manifiesta esta pulsión agresiva puede ser también foco de agresiones, ser

víctima de la violencia misma, lo que se hablaría de repetición de patrones violentos manifestados en forma cíclica y bajo la lógica com-pulsión-repetición. Ser victimario no solo se piensa como la manifestación de agresión, sino también el reverso a un posicionamiento de víctima en algún punto del desarrollo psicosocial (Freud, 1996).

Otro de los elementos que se aborda es la representación que el victimario tiene de la violencia. Se sabe que la pulsión agresiva se rige por el principio del placer, es netamente inconsciente, el sujeto no sabe por qué manifiesta sus actos destructivos, no sabe que impulsa a la expresión de su agresión, sin embargo la condición anatómica realiza la acción. Este “no saber” de la acción impulsiva-agresiva y sus consecuencias originan una representación sobre cómo se vive o como se sitúa el sujeto ante la comisión de su violencia y ante su contexto relacional.

#### 4.1.1 Manifestación de violencia hacia el exterior

El individuo, al entrar en la masa, queda sometido a condiciones que le permiten echar por tierra las represiones de sus mociones pulsionales inconscientes. Las propiedades en apariencia nuevas que entonces se muestran son, justamente, las exteriorizaciones de eso inconsciente que sin duda contiene, como disposición [constitucional], toda la maldad del alma humana; en estas circunstancias, la desaparición de la conciencia moral o del sentimiento de responsabilidad no ofrece dificultad alguna para nuestra concepción. El núcleo de la llamada conciencia moral es la «angustia social» (Freud, 1920-1922, p. 71).

En la primaria les pegaba con el lapicero, a veces les aventaba cosas, como mi cuaderno, mi mochila... o cosas así que dejan ahí afuera del salón, se los aventaba en el pecho (señala el pecho y el abdomen) y en la cara sí, a veces! (risa). Les aventaba el lapicero y les gritaba. (E1. Cristian). Actualmente en el nivel secundaria Chris refiere, Les pego (risa), los mancho así con la tinta del lapicero, cosas así (risa). Les pego únicamente en el brazo. Les pego solo con la mano, cuando les pego en el brazo ellos se quedan como sorprendidos. (E1. Cristian).

El mismo Freud (1920-1922, citado por Vásquez, 2014, pp. 71-72), había reparado en el hecho clínico de “la compulsión a la repetición”, concebida como

un proceso incoercible, de origen inconsciente en que el individuo tiende a reproducir experiencias antiguas de displacer y dolor, sin conciencia de estar repitiendo y más aún con la idea que se trata de una experiencia completamente motivada en lo actual. Freud había considerado anteriormente la repetición como parte de la definición del inconsciente y del retorno de lo reprimido. La acción de repetir obedecía a la presión de impulsos en busca de satisfacción. Tal como lo señala Freud en 1919 (p. 94): "...lo que ha permanecido incomprendido retorna; como alma en pena, no descansa hasta encontrar solución y liberación". Hasta entonces, Freud consideraba la repetición como la forma básica del trabajo psíquico, como un modo de ligar las excitaciones a representaciones mentales para poder así mitigarlas y elaborarlas. La repetición estaría en ese caso subordinada al principio del placer al posibilitar la simbolización.

La verdad este... a veces no lo quiero hacer (pegar, molestar) pero me gana... como se dice... me gana la curiosidad para hacerlo. A pesar de lo que me dice mi mamá vuelvo a molestar a mis compañeros, si hoy viniera mi mamá y me regaña hoy no molestaría pero al otro día si (risa). (E1. Cristian).

Cuando me enojo golpeo a la pared con la mano empuñada para desquitarme, al hacerlo me lastimo la mano (E2. Cristian).

Si molesto (risa), no se... a veces me da... curiosidad (risa), saber cómo se siente molestar (risa), pero si se me regaña la maestra ya no hago nada (E1. Cristian).

Durante el trayecto del salón al cubículo, Chris le pasó pegando con el puño en el brazo a un escolar de tercer año, quien estaba sentado en una de las bancas con otro compañero y ante lo cual respondió verbalmente "en la salida vas a ver" y a Cristian sólo le causó risa (E.6. Cristian).

De acuerdo con Lacan (1964, p. 172), el acento etiológico de la agresividad está en el imago propio del cuerpo fragmentado, es decir, en el problema del narcisismo y el estadio del espejo.

El imago es un 'prototipo' o representación inconsciente que orienta las actividades de un sujeto en el campo intersubjetivo. Se objetivan en el plano imaginario, por ejemplo la imagen que tiene un niño de su padre como débil; y no suponen un reflejo de la realidad, tal padre puede ser fuerte en la realidad. En

este contexto los imagos del cuerpo fragmentado (imágenes de castración, destripamiento, dislocación corporal) representan las tendencias agresivas del individuo; comportan la función imaginaria que permite la formación de una identificación con el propio cuerpo en tanto Gestalt. Por tanto, la emergencia de la agresividad testimonia un trasfondo de fragmentación corporal que viene a denunciar la mascarada imaginaria del propio narcisismo.

Estando en la secundaria les grito tantito a mis compañeros, no les grito con groserías, solo les digo que se calmen, que dejen de molestar pero a veces no hacen caso y siguen molestando. Aquí en la escuela les he puesto apodos a mis compañeros, como a unos ocho. (E.4. Cristian).

Me he llegado a burlar muchas veces de mis compañeros, no sé pero pasa, cuando se caen o les pasa algo (E.7. Cristian).

De la semana pasada le pegue a mis compañeros en el brazo unas cinco veces, me burle, les puse apodos, pero rete más, me gusta más retar (risa) (E.7. Cristian).

Si Julio (el padrastro de Chris) tuviera la misma edad que tengo lo retaría para pelear (E.7. Cristian). Digo unas cuantas groserías, pero en mi casa, bueno no en mi casa, si no en la calle, se los digo a mis amigos (E.8. Cristian).

En base a lo anterior, la agresividad se manifiesta en un plano de experiencia subjetiva delimitándola al campo del sentido por cuanto sólo en una interacción entre dos sujetos –mediante la consecuente relación dialéctica del lenguaje establecida entre ellos– uno manifiesta su particular intención a otro pudiendo ser efectivamente comprendido. De esta forma se instala la posibilidad de la agresividad como una intención subjetiva de darse a entender experimentada entre dos sujetos. La efectividad de dicho entendimiento connota la eficacia de la agresión (Lacan, 1948, p. 173).

Si he retado a mis compañeros para pelear pero ellos no quieren, bueno solo Víctor, a él lo he retado para pelear porque me empieza a insultar, me dice groserías (pendejo) o si no empieza a meter a mis hermanos y es lo que no me gusta. Él también quiere pelear conmigo. Pues la otra vez sólo lo agarre del cuello, lo agarré de acá (lo toma del cuello, por detrás, con ambos brazos y le aprieta). Se quiso soltar y me quiso pegar pero no pudo, ya después se fue llorando a quejar con la profe. (E.6. Cristian).

Desde la lógica social y de pertenencia a una masa organizada, el ser humano descende varios escalones en la escala de la civilización. Aislado, era quizás un individuo culto; en la masa es un bárbaro, vale decir, una criatura que actúa por instinto. Posee la espontaneidad, la violencia, el salvajismo y también el entusiasmo y el heroísmo de los seres primitivos (Freud, 1922, p. 73).

Aquí en la escuela si he peleado, bueno no, no le pegue solo lo empuje (a un alumno de la escuela) porque ya me estaba retando, me decía groserías (pendejo), ya después lo empuje y ya me quiso pegar con el puño en la cara pero no alcanzó, y yo no le pegue. (E.6. Cristian).

Tuve un pleito el viernes, solo por defender a un amigo, le fui a reclamar, es que uno le quería pegar a mi compañero ya después le fui a decir que cual era el pleito ya después me quería pegar a la hora de la salida pero no me hizo nada, ya después me fui con un profe. (E.7. Cristian).

Me he peleado pero no acá en la escuela, fue en la casa de mi abuelita en la colonia Chapultepec, íbamos con mis primos y un chavo me empezó a insultar a mí y a mi familia y eso no me gustó, ya después me aventó una piedra, entonces le dije que se parará y ya luego me pegó y pues yo también le pegue, sólo me dio uno acá (señala en un costado de la barbilla), yo le pegue con el puño y le rompí el labio. (E.5. Cristian).

En tal sentido, los hombres cometen actos de crueldad, traición y barbarie, sin justificación alguna” y advierte la persistencia del mal, reafirmando la imposibilidad de erradicar los impulsos egoístas, destructivos y crueles. Freud develó y compuso el catálogo de los espantos y horrores de los que el ser humano, como animal asesino, llegaría a ser capaz de producir (Freud, 1915, p. 70).

Me duele el pie, es que me golpie, es que estaba peleando con Víctor ya después me empujó dos veces, en la primera choque en la silla y ya después en la mesa del profe, ya después es que me empezó a doler el pie, ya después allá abajo pues me estaba esperando y ya este empezó a pelear pues y me agarró del cuello y choque en un montón de fierro y ya después me empezó a doler toda esta parte (se toca el pie izquierdo). Víctor empezó, él siempre empieza, es bien rasquita (pleitista), ya a todos les quiere pegar (E.10. Cristian).

Me parece que la evolución que ha tenido hasta hoy el ser humano no precisa de una explicación diversa que la de los animales, y el infatigable esfuerzo que se observa en una minoría de individuos humanos hacia un mayor perfeccionamiento puede comprenderse sin violencia como resultado de la

represión de las pulsiones, sobre la cual se edifica lo más valioso que hay en la cultura humana (Freud, 1922, pp. 41-42).

#### 4.1.1.1 Conciencia de las manifestaciones violentas y sus consecuencias

En terminología metapsicológica se sostiene que la conciencia es la operación de un sistema particular, al que llama consciente. Puesto que la conciencia brinda en lo esencial percepciones de excitaciones que vienen del mundo exterior, y sensaciones de placer y displacer que sólo pueden originarse en el interior del aparato anímico, es posible atribuir al sistema percepción-conciencia una posición espacial. Tiene que encontrarse en la frontera entre lo exterior y lo interior, estar vuelto hacia el mundo exterior y envolver a los otros sistemas psíquicos (Freud, 1921).

Nos hemos formado la representación de una organización coherente de los procesos anímicos en una persona, y la llamamos su yo. De este yo depende la conciencia; él gobierna los accesos a la motilidad, vale decir; a la descarga de las excitaciones en el mundo exterior; es aquella instancia anímica que ejerce un control sobre todos sus procesos parciales, y que por la noche se va a dormir, a pesar de lo cual aplica la censura onírica (Freud, 1925, pp. 18-19).

Solo una vez me reportaron con la maestra por estar pegándole a mis compañeros. Mi profe nomás me dice que me pare, que le de mi nombre, después levanta el reporte y ya... dice que vaya mi mamá... que vaya firmado el reporte y mandan a llamar a mi mamá y ella me empieza a regañar (risa), me dice que me calme y que le eche ganas a mi estudio porque no vine así a molestar a mis compañeros sino a estudiar para que sea alguien en la vida. (E1. Cristian).

Para un mismo sistema son inconciliables el devenir-consciente y el dejar como secuela una huella mnémica. Así, podríamos decir que en el sistema consciente el proceso excitatorio deviene consciente, pero no le deja como secuela ninguna huella duradera; todas las huellas de ese proceso, huellas en que se apoya el recuerdo, se producirían a raíz de la propagación de la excitación a los sistemas interno contiguos, y en estos. La conciencia surge en remplazo de la huella mnémica. El sistema consciente se singularizaría entonces por la particularidad de que en él, a diferencia de lo que ocurre en todos los otros sistemas psíquicos, el

proceso de excitación no deja tras sí una alteración permanente de sus elementos, sino que se agota, por así decir, en el fenómeno de devenir-consciente (Freud, 1921, p.25).

Las personas van al psicólogo para componerse, para reflexionar de que están haciendo mal, en mi caso si me ayudaría a reflexionar si no me van a meter a un anexo (sonríe). No sé en qué me ayudaría a reflexionar. Llevo dos reportes y un citatorio y para que me suspendan unos días sólo me falta uno (un reporte), eso tal vez sería motivo para reflexionar, el haberme cortado por enojo, para desquitarme y estar triste se podría reflexionar, el retar a mis compañeros también, sólo (E.9. Cristian).

Por lo tanto, son conscientes todas las percepciones que nos vienen de afuera (percepciones sensoriales); y, de adentro, lo que llamamos sensaciones y sentimientos. Ahora bien, ¿qué ocurre con aquellos otros procesos que acaso podemos reunir —de modo tosco e inexacto— bajo el título de «procesos de pensamiento»? ¿Son ellos los que, consumándose en algún lugar del interior del aparato como desplazamientos de energía anímica en el camino hacia la acción, advienen a la superficie que hace nacer la conciencia, o es la conciencia la que va hacia ellos? Repararnos en que esta es una de las dificultades que se presentan si uno quiere tomar en serio la representación espacial, tópica, del acontecer anímico (Freud, 1925, pp. 21-22).

Cuando ya mandan tres reportes son como tres días, ya después si vuelve a reincidir una semana, ya la tercera si ya...es la definitiva (expulsión definitiva) y para evitar eso tengo que portarme bien (E.9. Cristian).

El devenir-consciente se anuda, sobre todo, a las percepciones que nuestros órganos sensoriales obtienen del mundo exterior. Para el abordaje tópico, por tanto, es un fenómeno que sucede en el estrato cortical más exterior del yo. Es cierto que también recibimos noticias conscientes del interior del cuerpo, los sentimientos, y aun ejercen estos un influjo más imperioso sobre nuestra vida anímica que las percepciones externas; además, bajo ciertas circunstancias, también los órganos de los sentidos brindan sentimientos, sensaciones de dolor, diversas de sus percepciones específicas. Pero dado que estas sensaciones, como se las llama para distinguirlas de las percepciones conscientes, parten también de

los órganos terminales, y a todos estos los concebimos como prolongación, como unos emisarios del estrato cortical, podemos mantener la afirmación anterior. La única diferencia sería que para los órganos terminales, en el caso de las sensaciones y sentimientos, el cuerpo mismo sustituiría al mundo exterior (Freud, 1939, p. 159).

#### 4.1.1.2 Homogeneidad de género para violentar

Algunos términos que se usan en conexión con el concepto de pulsión, y son: esfuerzo, meta, objeto, fuente de la pulsión. El objeto de la pulsión es aquello en o por lo cual puede alcanzar su meta. Es lo más variable en la pulsión; no está enlazado originariamente con ella, sino que se le coordina sólo a consecuencia de su aptitud para posibilitar la satisfacción. No necesariamente es un objeto ajeno; también puede ser una parte del cuerpo propio. En el curso de los destinos vitales de la pulsión puede sufrir un número cualquiera de cambios de vía; a este desplazamiento de la pulsión le corresponden los más significativos papeles. Puede ocurrir que el mismo objeto sirva simultáneamente a la satisfacción de varias pulsiones; es, según Alfred Adler (1908), el caso del entrelazamiento de pulsiones. Un lazo particularmente íntimo de la pulsión con el objeto se acusa como fijación de aquella. Suele consumarse en períodos muy tempranos del desarrollo pulsional y pone término a la movilidad de la pulsión contrariando con intensidad su desasimiento (Freud, 1916, pp. 117-118).

A los que los molesto y les pego sólo son hombres (E1. Cristian). Sólo de los hombres me burlo, les pongo apodo, les grito y los reto (E.7. Cristian).

La oposición entre yo y no-yo (afuera), o sea, sujeto-objeto, se impone tempranamente al individuo, por la experiencia de que puede acallar los estímulos exteriores mediante su acción muscular, pero está indefenso frente a los estímulos pulsionales. Esa oposición reina soberana principalmente en la actividad intelectual, y crea para la investigación la situación básica que ningún empeño puede modificar. La oposición activo-pasivo no ha de confundirse con

la que media entre yo-sujeto y afuera-objeto. El yo se comporta pasivamente hacia el mundo exterior en la medida en que recibe estímulos de él, y activamente cuando reacciona frente a estos. Sus pulsiones lo compelen sobremanera a una actividad hacia el mundo exterior, de suerte que destacando lo esencial podría decirse: El yo-sujeto es pasivo hacia los estímulos exteriores, y activo por sus pulsiones propias. La oposición entre activo y pasivo se fusiona más tarde con la que media entre masculino y femenino, que, antes que esto acontezca, carece de significación psicológica. La soldadura entre la actividad y lo masculino, y entre la pasividad y lo femenino, nos aparece, en efecto, como un hecho biológico. Pero en modo alguno es tan omnipresente y exclusiva como nos inclinamos a suponer (Freud, 1916, pp. 128-129).

#### 4.1.1.3 Solución violenta ante los problemas

Por paradójico que suene, habría que confesar que la guerra no sería un medio inapropiado para establecer la anhelada paz «eterna», ya que es capaz de crear aquellas unidades mayores dentro de las cuales una poderosa violencia central vuelve imposible ulteriores guerras. Empero, no es idónea para ello, pues los resultados de la conquista no suelen ser duraderos; las unidades recién creadas vuelven a disolverse las más de las veces debido a la deficiente cohesión de la parte unida mediante la violencia. Es así como el ser vivo preserva su propia vida destruyendo la ajena, por así decir. Empero, una porción de la pulsión de muerte permanece activa en el interior del ser vivo, y hemos intentado deducir toda una serie de fenómenos normales y patológicos de esta interiorización de la pulsión destructiva (Freud, 1936, p. 191).

Cuando alguien me molesta los reto o los molesto, cuando les pego a mis compañeros unos no dicen nada, no se defienden y otros me dicen “hay vas a ver a la salida”, pero ya no me hacen nada, se les olvida. Cuando a mí me molestan o me pegan yo les pego también para desquitarme o los reto, como diciendo que no me dejen y que les puedo pegar también (E.6. Cristian).

La violencia se contentará en someter en vez de matar a su enemigo. Es el comienzo del respeto por la vida del enemigo, pero el triunfador tiene que contar

en lo sucesivo con el acechante afán de venganza del vencido y así resignar una parte de su propia seguridad. He ahí, pues, el estado originario, el imperio del poder más grande, de la violencia bruta o apoyada en el intelecto (Freud, 1936, p. 188).

#### 4.1.2 Manifestación de violencia hacia sí mismo

Contradiría la naturaleza conservadora de las pulsiones el que la meta de la vida fuera un estado nunca alcanzado antes. Ha de ser más bien un estado antiguo, inicial, que lo vivo abandonó una vez y al que aspira a regresar por todos los rodeos de la evolución. Si nos es lícito admitir como experiencia sin excepciones que todo lo vivo muere, regresa a lo inorgánico, por razones internas, no podemos decir otra cosa que esto: La meta de toda vida es la muerte; y, retrospectivamente: Lo inanimado estuvo ahí antes que lo vivo (Freud, 1921, p. 38).

Con la instalación del superyó, montos considerables de la pulsión de agresión son fijados en el interior del yo y allí ejercen efectos autodestructivos. Es uno de los peligros para su salud que el ser humano toma sobre sí en su camino de desarrollo cultural. Retener la agresión es en general insano, produce un efecto patógeno (mortificación). Una parte de destrucción de sí permanece en lo interior, sean cuales fueren las circunstancias, hasta que al fin consigue matar al individuo, quizá sólo cuando la libido de este se ha consumido o fijado de una manera desventajosa. Así, se puede conjeturar, en general, que el individuo muere a raíz de sus conflictos internos; la especie, en cambio, se extingue por su infructuosa lucha contra el mundo exterior, cuando este último ha cambiado de una manera tal que no son suficientes las adaptaciones adquiridas por aquella (Freud, 1939, p. 148).

Me he cortado en el brazo por tristeza y por los problemas que ya le había contado, me corte apenas, fue parece que un martes, tienes como dos semanas; lo hice una sola vez con el filo del sacapuntas, el cuchillito... no lo he vuelto hacer (E.5. Cristian).

El organismo sólo quiere morir a su manera, también estos guardianes de la vida fueron originariamente alabarderos de la muerte. Así se engendra la paradoja de que el organismo vivo lucha con la máxima energía contra influencias (peligros) que podrían ayudarlo a alcanzar su meta vital por el camino más corto (por cortocircuito, digámoslo así); pero esta conducta es justamente lo característico de un bregar puramente pulsional, a diferencia de un bregar inteligente (Freud, 1921, p. 39).

Me corté porque así me quise desquitar, desquitarme de los problemas, pero no pude, no he encontrado otra manera de desquitarme (E.5. Cristian).

En la urgencia constatamos que lo que hasta un determinado momento permitía decidir por un sentido para el sujeto ya no marcha, es lo que la lengua califica como crisis. El saber del que se dispone no alcanza y el fantasma, con el que se intenta armar una respuesta para lo que no puede saberse, se demuestra ineficaz. La pubertad-adolescencia es una irrupción de goce que cambia las cosas de golpe, de la noche a la mañana, tal como decimos a la urgencia subjetiva. Las expresiones de los adolescentes, silenciosas o hiperdemostrativas, son gritos que pueden ser considerados llamados, si consienten con la aparición eficaz de un referente al que pueden enlazar sus estados. Puede ser el “hombre enmascarado”, sustituto paterno que orienta y les dice qué hacer, el lazo con un profesor, entrenador deportivo, etcétera, que resultan muy aliviantes cuando pueden nombrar algo de esa metamorfosis o que permiten que se rearme el esquema identificadorio, a la vez que se sirve de síntoma --como aquello que hace hablar-- (Recalde, 2008, p. 117).

En tal sentido, los síntomas son actos perjudiciales o, al menos, inútiles para la vida en su conjunto; a menudo la persona se queja de que los realiza contra su voluntad, y conllevan displacer o sufrimiento para ella. Su principal perjuicio consiste en el gasto anímico que ellos mismos cuestan y, además, en el que se necesita para combatirlos. Si la formación de síntomas es extensa, estos dos costos pueden traer como consecuencia un extraordinario empobrecimiento de la

persona en cuanto a energía anímica disponible y, por tanto, su parálisis para todas las tareas importantes de la vida (Freud, 1917, p. 326).

#### 4.1.3 Autocontrol de la manifestación violenta

Las pulsiones, en su estructura, en la tensión que establecen, están ligadas a un factor económico. Este factor económico depende de las condiciones en que se ejerce la función del principio del placer en un nivel que retomaremos con el término de yo real. Digamos desde ahora que puede concebirse el yo real como el sistema nervioso central en tanto funciona, no como un sistema de relación, sino como un sistema destinado a asegurar cierta homeostasis de las tensiones internas (Lacan, 1964).

La dinámica de estas tensiones internas (pulsionales) y el posicionamiento del mecanismo de represión, conducen a la formación del síntoma psíquico.

el síntoma es indicio y sustituto de una satisfacción pulsional interceptada, es un resultado del proceso represivo. La represión parte del yo, quien, eventualmente por encargo del superyó, no quiere acatar una investidura pulsional incitada en el ello. Mediante la represión, el yo consigue coartar el devenir consciente de la representación que era la portadora de la moción desagradable. El análisis demuestra a menudo que esta se ha conservado como formación inconsciente (Freud, 1926, p.87).

Una vez empuje a uno porque me quería pegar, pero no me pego, no alcanzó, me iba a pegar con el puño en la cara, no hice nada, solo le dije que se calme, de ahí no pudo hacer nada. Le dije que se calmara porque no quise pelear (E.6. Cristian).

A pesar de la represión, la moción pulsional ha encontrado, por cierto, un sustituto, pero uno harto mutilado, desplazado, descentrado, inhibido. Ya no es reconocible como satisfacción. Y si ese sustituto llega a consumarse, no se produce ninguna sensación de placer; en cambio de ello, tal consumación ha cobrado el carácter de la compulsión. El proceso sustitutivo es mantenido lejos,

en todo lo posible, de su descarga por la motilidad; y si esto no se logra, se ve forzado a agotarse en la alteración del cuerpo propio y no se le permite desbordar sobre el mundo exterior; le está prohibido trasponerse en acción. En la represión el yo trabaja bajo la influencia de la realidad externa, y por eso segrega de ella al resultado del proceso sustitutivo. El yo gobierna el acceso a la conciencia, así como el paso a la acción sobre el mundo exterior; en la represión, afirma su poder en ambas direcciones (Freud, 1926, pp. 90-91).

Mi padrastro me dice de groserías y pues me da mucho coraje por dentro, a veces me da ganas de... pegarle pues, pero como él está dando comida pues así no le puedo hacer nada, a parte porque es mayor (de edad) (E2. Cristian).

Cuando me quedo con esas ganas de pegarle (al padrastro) y con ese coraje quedo enojado pero "me lo trago", a veces lloro de coraje. (E2. Cristian).

Me parece que la evolución que ha tenido hasta hoy el ser humano no precisa de una explicación diversa que la de los animales, y el infatigable esfuerzo que se observa en una minoría de individuos humanos hacia un mayor perfeccionamiento puede comprenderse sin violencia como resultado de la represión de las pulsiones, sobre la cual se edifica lo más valioso que hay en la cultura humana (Freud, 1921, p. 41).

Otro punto de concordancia es que el superyó de la cultura, en un todo como el del individuo, plantea severas exigencias ideales cuyo incumplimiento es castigado mediante una «angustia de la conciencia moral». Más aún: se produce aquí el hecho asombroso de que los procesos anímicos correspondientes nos resultan más familiares y accesibles a la conciencia vistos del lado de la masa que del lado del individuo. En este último, sólo las agresiones del superyó en caso de tensión se vuelven audibles como reproches, mientras que las exigencias mismas a menudo permanecen inconscientes en el trasfondo (Freud, 1931, p. 136).

#### 4.1.4 El victimario como víctima de la violencia

De acuerdo a la observación y representación de los demás (desde afuera) se piensa que el victimario es sólo aquel que manifiesta agresión directa a sus compañeros, siendo etiquetado con diversos nombres referenciales, intentándose ---de parte de la escuela--- controlar dicha manifestación mediante el castigo, sin embargo, se desconoce lo que esconde el victimario y, eso que se esconde, es una historicidad vincular en la que se ha gestado y se ha mantenido la violencia, ante lo cual el escolar se ve atrapado en el tejido de la violencia devenida del otro o de los otros, produciendo así un malestar en el cual se conjuga el posicionamiento de víctima-victimario.

El malestar o síntoma repite de algún modo aquella modalidad de satisfacción de su temprana infancia, desfigurada por la censura que nace del conflicto, por regla general volcada a una sensación de sufrimiento y mezclada con elementos que provienen de la ocasión que llevó a contraer la enfermedad. Prescindamos de que es irreconocible para la persona, que siente la presunta satisfacción más bien como un sufrimiento y como tal se queja de ella. Esta mudanza es parte del conflicto psíquico bajo cuya presión debió formarse el síntoma. Lo que otrora fue para el individuo una satisfacción está destinado, en verdad, a provocar hoy su resistencia o su repugnancia (Freud, 1917, pp. 326-328).

Los síntomas son, entonces, la figuración de vivencias que realmente se tuvieron y a las que puede atribuirse una influencia sobre la fijación de la libido. Un primer punto de apoyo lo hallamos quizás en un descubrimiento parecido, a saber: los recuerdos infantiles aislados que, desde siempre y antes de todo análisis, los hombres han llevado en su interior con conciencia pueden estar igualmente falseados o, al menos, mezclar mucho lo verdadero con lo falso. En estos casos no es difícil probar la falsedad, y ello nos proporciona al menos la tranquilidad de que el culpable de este inesperado desengaño no es el análisis, sino que de alguna manera lo son los sujetos (Freud, 1917, pp. 334).

Víctor (un compañero de su salón de clase) me decía muchas groserías, siempre ofendía, me mentaba la madre, ya después le dije que se calme porque no sabe con quién se está metiendo, pues así es, sólo pa amenazar, ya después como que fue reaccionando ya después es que se fue calmando. En ese momento sólo le decía que no, porque él me decía anda chinga tu madre y ya después le decía no a mi madre no lo metas en esto, ya después le decía mejor que se calme. (E.8. Cristian).

Estoy maso (más o menos bien), una por lo de mi playera (risa), segundo, tuve un problema, Víctor estaba buscando pleito y no sólo a mí también a otro compañero, ya le fui a decir al director, y sólo le mandaron reporte y ya pues le dije a mi mamá que viniera hablar porque va a seguir así todo el tiempo, porque ayer yo estaba en mi salón yo me senté hasta atrás, estábamos haciendo unas preguntas cuando empieza hablar, y empieza a decir cosas, que soy malandro que no sé qué cosa, yo por eso no le hice caso, se acercó Humberto (un compañero muy allegado a Chris) y le dije que yo no quería, que le diga a mi profe que él está buscando pleito que yo no quería pelear porque yo quiero cambiar y ya le dije que si él no quiere cambiar pues es su vida, ya le dije así al director, ya pues empezaron hablar con él, sólo le mandaron reporte, le fui a decir a mi mamá y ya es que va a venir hablar con el director. No sé porque me busca pleito, yo no le digo nada, ni le hablo; esa ves del pleito todos los de mi salón lo vieron (E.11. Cristian).

Desde el síntoma, el sendero llevó a lo inconsciente, a la vida pulsional, a la sexualidad, y fue la época en que el psicoanálisis tuvo que oír las agudas objeciones de que el ser humano no es mera criatura sexual, conoce también mociones más nobles y elevadas. Habríase podido agregar que empinándose en la conciencia de esas mociones superiores se arroga hartas veces la facultad de pensar dislates y descuidar hechos (Freud, 1936, p. 53).

Desde los once años, Julio (el padrastro) me ha pegado alguna vez en los brazos, en la pierna y en el estómago, me pegó con el puño o a veces con lo que encuentre. En ese momento me siento enojado porque yo no le hago nada, bueno a veces si le alzo la voz pero ya después cuando me pega quiero defenderme pero no puedo, le intento pegar pero no puedo porque él se defiende (E2. Cristian). Esa vez que Julio me pegó le dije a mi mamá y ella no dijo nada, no sé si habló con él (E.6. Cristian).

La adolescencia es el momento de la vida más parecido a lo que llamamos la urgencia subjetiva, produciéndose una disrupción, un acontecimiento, una situación que promueve que lo que funcionaba con cierta homeostasis deje de hacerlo. Consideremos que el sujeto es como una variable del sentido, susceptible de tomar varios valores y de modificarse. Las contingencias de la batalla que se instala contra las pulsiones pueden marcar al sujeto de un modo duradero, cuando esa lucha hace estragos en el punto donde el sujeto debe

identificarse con los ideales de su sexo. Es así como surgen síntomas en la adolescencia que perturban, por ejemplo, la curiosidad, el deseo de saber o simplemente hacen caer abruptamente la relación al saber del que se desiste como ineficaz. Ante el apremio de los impulsos, y como modo de sobrellevar la indeterminación subjetiva, se produce ya un pasaje al acto, ya su inhibición (Recalde, 2008, p. 118).

Es así, que el aspecto más evidente de un síntoma, el más tangible para aquel que lo sufre, a saber, el hecho mismo de sufrir, el sentimiento doloroso provocado por el trastorno psíquico. En efecto, los síntomas son manifestaciones penosas, actos aparentemente inútiles que se realizan con una profunda aversión (Nasio, 1998).

#### 4.1.5 Representación de la violencia

De acuerdo con Freud (1922), tras las causas confesadas de nuestros actos están sin duda las causas secretas que no confesamos, las que son ocultadas, pero tras estas hay todavía muchas otras más secretas que ni conocemos, por lo tanto no están dispuestas en la conciencia. La mayoría de nuestras acciones cotidianas son efecto de motivos ocultos, que escapan a nuestro conocimiento.

En tal sentido, la diferencia efectiva entre una representación (un pensamiento) inconsciente y una preconscious consiste en que la primera se consume en algún material que permanece no conocido, mientras que en el caso de la segunda se añade la conexión con representaciones-palabra. He ahí el primer intento de indicar, para los dos sistemas preconscious e inconsciente, signos distintivos diversos que la referencia a la conciencia. Por tanto, la pregunta ¿Cómo algo deviene consciente? se formularía más adecuadamente así: ¿Cómo algo deviene preconscious?. Y la respuesta sería: Por conexión con las correspondientes representaciones-palabra. Estas representaciones-palabra son restos mnémicos; una vez fueron percepciones y, como todos los restos mnémicos, pueden devenir de nuevo conscientes. (Freud, 1925, p. 22).

Para mí violencia es cuando le pegan a alguien, lo maltratan sin que, así como alguien llega a pegarle pero él no le hizo nada y así. Con mis compañeros jugamos a pegarnos en el brazo, es más o menos violento, porque al pegarle él no me hizo nada. Si yo le pego a mi compañero y él inmediatamente me pega ya sería violento. Yo soy más o menos violento porque soy el que más molesta en el salón, así como el que pega. (E.6. Cristian).

En su mayor parte, el displacer que sentimos es un displacer de percepción. Puede tratarse de la percepción del esfuerzo de pulsiones insatisfechas, o de una percepción exterior penosa en sí misma o que excite expectativas displacenteras en el aparato anímico, por discernirla este como «peligro». La reacción frente a esas exigencias pulsionales y amenazas de peligro, reacción en que se exterioriza la genuina actividad del aparato anímico, puede ser conducida luego de manera correcta por el principio de placer o por el de realidad, que lo modifica (Freud, 1921, p.11).

Si nos llevamos así de pegar en el brazo y si me pegan una vez es juego pero si ya me quieren pegar otra vez o a cada rato es porque quieren pelear, ahí si me paro y yo también les pego (E.6. Cristian).

Para Freud (1916), la pulsión se expresa mediante la intervención de dos factores psíquicos, la representación y el afecto. La representación debe ser tomada como el elemento representacional de la pulsión, y no sólo en el sentido cognoscitivo que hace referencia a una idea o a una imagen intelectual. La fijación perceptiva de la experiencia de satisfacción es lo que se va a conocer como huella mnémica, la cual es el elemento ideal que marca la primera inscripción psíquica de la pulsión.

Violencia es cuando le pegas a alguien por problemas, solo eso. Antes en mi familia había violencia, porque mi padrastro le pegaba a mi mamá, les gritaba con groserías a mis hermanitos y a mí también (E.7. Cristian).

Una pulsión nunca puede pasar a ser objeto de la conciencia; sólo puede serlo la representación que es su representante. Ahora bien, tampoco en el interior de lo inconsciente puede estar representada si no es por la representación. Entonces, cada vez que pese a eso hablamos de una moción pulsional inconsciente o de una moción pulsional reprimida, no podemos aludir sino a una moción pulsional cuya

agencia representante-representación es inconsciente». El mismo punto de vista aparece en muchos otros pasajes. Por ejemplo, en el artículo sobre la represión, Freud habla de la agencia representante psíquica (agencia representante-representación) de la pulsión, y continúa: la agencia representante en cuestión persiste inmutable y la pulsión sigue ligada a ella (Freud, 1916, pp. 108-109).

Lo que les hago a mis compañeros lo considero violento, porque les estoy pegando, les estoy gritando y eso es violento. (E1. Cristian). El gritar lo considero como violento, también retar, buscar pleito es violento (E.7. Cristian).

Ante lo planteado, cabe señalar la relevancia clínica que tienen todas las expresiones de violencia vistas en un sujeto escolar, así como el sentir ante tal condición. En este sentido, no solo es aceptable ver la problemática desde una óptica externa ---a partir de los actos--- sino más bien, resulta muy valiosa estudiarla desde la parte interna, desde la vida anímica. He ahí, donde es posible conocer, en base a la propia palabra, las vivencias y sentimientos suscitados a muy temprana edad, a partir del primer encuentro con el Otro y los otros (Lacan, 1964).

Es así, que la familia, como primer grupo de socialización, suele encontrarse desapegada, sin nada que la vincule con lo emocional, aunque se sabe del vacío, lo vive, pero, como el silencio, muchas veces, se aísla, pasa desapercibido, porque se sabe que si se escucha, atormenta, hace estruendo en todo el cuerpo, por lo que es mejor dejarlo como un secreto que no puede ser fijado en la palabra. La familia no puede reconocerse ni desligarse del integrante residual, que en la imposibilidad de ser desechado por completo, tiene como camino el lugar de la transgresión, debido que en algún momento de su estructuración ha quedado ausente del espacio y de la posibilidad de vínculo psicológico y social de sus integrantes, reduciéndose a un contaminante social. Así las dinámicas institucionales contribuyen a la justificación de estos vacíos que dan lugar a la violencia de adolescentes, reduciendo el problema a un fenómeno globalizador (Flores, 2011, pp. 113-114).

## 4.2 Fractura de la condición superyoica

En este capítulo, se describe, en base a los testimonios de Chris, los acontecimientos que permiten analizar la fractura del superyó en el sentido de “no cumplir” con su función primordial en la regulación del comportamiento violento, lo cual genera la posibilidad de malestar y de seguir dando marcha a la violencia. Es así como se puede analizar un primer concepto, el orden social. Según Freud, para poder convivir en sociedad el individuo debe renunciar a instintos e inclinaciones que, de ser satisfechos, harían la convivencia imposible. Pensar la integración social, para Freud, implica entonces observar de qué manera una determinada colectividad procesa esta frustración. El segundo supuesto, vinculado al anterior, es que la cultura es del orden del síntoma. En tal sentido, el orden social estará dado por la integración-convivencia con los demás y a la adaptación de normas y leyes que connotan dicho orden.

Un segundo punto es sobre las normas y procedimientos institucionales; conocer, aprehender y adaptarse a ellas resulta ser infalible e irrefutable, ya que de ellas depende ser parte de la institución. Acatar las normas y los procedimientos da paso a la aceptación y aprobación por parte de los otros y de la institución misma. En contraste, si los métodos normativos no son los más apropiados para algunos, existe la posibilidad de optar por otra vía que no altere o afecte la integridad social ni la obstrucción o desobediencia de dicha normativa.

Otro concepto, las representaciones y el comportamiento hacia las figuras de autoridad, entendiendo representación como una actividad psíquica en la que los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberando los poderes de su imaginación. La representación estará destinada en pensar y elaborar la interacción en los contextos, en este caso, lo educativo. Finalmente, el sentimiento de culpa es otro de los conceptos en este análisis, el cual, según Freud (1932), en un primer momento, lo concebiría como una renuncia a la hostilidad y al placer de agredir; sin embargo, queda poco claro hasta qué punto es dado esta renuncia en la relación con el otro, quien regularmente es alguien con las mismas condiciones para violentar.

#### 4.2.1 Establecimiento del orden social

El gran Otro (la cultura) trae consigo lo prohibido y lo aceptable para todo sujeto que se ha instaurado en este conglomerado social. Lo prohibitivo y lo aprobativo son condiciones que son incorporadas y quedan instaladas psíquicamente con la intención de saber autoconducirse en sociedad. Es así como la cultura regula acciones, sentimientos y pensamientos de los sujetos para una adecuada convivencia entre nosotros como especie humana; en este sentido, cabe señalar que estamos “todos” ubicados en un orden social.

La cultura humana muestra al observador, según es notorio, dos aspectos. Por un lado, abarca todo el saber y poder-hacer que los hombres han adquirido para gobernar las fuerzas de la naturaleza y arrancarle bienes que satisfagan sus necesidades; por el otro, comprende todas las normas necesarias para regular los vínculos recíprocos entre los hombres y, en particular, la distribución de los bienes asequibles. Esas dos orientaciones de la cultura no son independientes entre sí; en primer lugar, porque los vínculos recíprocos entre los seres humanos son profundamente influidos por la medida de la satisfacción pulsional que los bienes existentes hacen posible; y en segundo lugar, porque el ser humano individual puede relacionarse con otro como un bien él mismo, si este explota su fuerza de trabajo o lo toma como objeto sexual; pero además, en tercer lugar, porque todo individuo es virtualmente un enemigo de la cultura, que, empero, está destinada a ser un interés humano universal. Es notable que, teniendo tan escasas posibilidades de existir aislados, los seres humanos sientan como gravosa opresión los sacrificios a que los insta la cultura a fin de permitir una convivencia. Por eso la cultura debe ser protegida contra los individuos, y sus normas, instituciones y mandamientos cumplen esa tarea; no sólo persiguen el fin de establecer cierta distribución de los bienes, sino el de conservarlos; y en verdad deben preservar de las mociones hostiles de los hombres todo cuanto sirve al dominio sobre la naturaleza y a la producción de bienes (Freud, 1931, pp. 5-6).

Está en la línea de nuestra evolución interiorizar poco a poco la compulsión externa, así: una instancia anímica particular, el superyó del ser humano, la acoge entre sus mandamientos. Todo niño nos exhibe el proceso de una trasmutación de esa índole, y sólo a través de ella deviene moral y social. Este fortalecimiento del superyó es un patrimonio psicológico de la cultura, de supremo valor. Las personas en quienes se consume se transforman, de enemigos de la cultura, en portadores de ella. Mientras mayor sea su número dentro de un círculo cultural, tanto más segura estará esa cultura y más podrá prescindir de los medios de compulsión externa. Ahora bien, la medida de esa interiorización es muy diversa para cada una de las prohibiciones de lo pulsional (Freud, 1931, p. 11).

Algunas veces mi papá (Jesús) me regañaba cuando me portaba mal, solo cuando me portaba mal. Me daba muchos consejos, por ejemplo, si quería ser alguien en la vida tenía que echarle ganas al estudio, que haga mis tareas, que ponga atención, este... y así cosas (E.4. Cristian).

Cuando me regañaba me decía que no lo vuelva a hacer. A veces me castigaba, me quitaba mis cosas, como mi celular, mi Tablet y otras cosas, una vez me lo quito por una semana, en ese momento que me los quito no sentí nada (E.4. Cristian).

En este sentido, se habla de un superyó de la cultura, que en un todo como el del individuo, plantea severas exigencias ideales cuyo incumplimiento es castigado mediante una «angustia de la conciencia moral». Más aún: se produce aquí el hecho asombroso de que los procesos anímicos correspondientes nos resultan más familiares y accesibles a la conciencia vistos del lado de la masa que del lado del individuo. En este último, sólo las agresiones del superyó en caso de tensión se vuelven audibles como reproches, mientras que las exigencias mismas a menudo permanecen inconscientes en el trasfondo. Si se las lleva al conocimiento consciente, se demuestra que coinciden con los preceptos del superyó de la cultura respectiva. En este punto los dos procesos, el del desarrollo cultural de la multitud y el propio del individuo, suelen ir pegados, por así decir. Por eso numerosas exteriorizaciones y propiedades del superyó pueden discernirse con mayor facilidad en su comportamiento dentro de la comunidad cultural que en el individuo (Freud, 1931, pp. 136-137).

Si me expulsan de la escuela me van a meter a un internado, mi mamá dice que hay de quinder hasta Universidad, y va estar más cañón allá. Creo que aquí en la escuela está más fácil que allá y pues quiero estar aquí, y lo que tengo que hacer es echarle ganas, no a la violencia, cumplir con las tareas, sólo (E.10. Cristian).

Así, se recibe la impresión de que la cultura es algo impuesto a una mayoría recalcitrante por una minoría que ha sabido apropiarse de los medios de poder y de compulsión. Cabe suponer que estas dificultades no son inherentes a la esencia de la cultura misma, sino que están condicionadas por las imperfecciones de sus formas desarrolladas hasta hoy. Mientras que la humanidad ha logrado continuos progresos en el sojuzgamiento de la naturaleza, y tiene derecho a esperar otros mayores, no se verifica con certeza un progreso semejante en la regulación de los asuntos humanos; y es probable que en todo tiempo, como en esta época nuestra, muchos hombres se preguntaran si este sector de la adquisición cultural merecía preservarse. Se creería posible una regulación nueva de los vínculos entre los hombres, que cegara las fuentes del descontento con respecto a la cultura renunciando a la compulsión y a la sofocación de lo pulsional, de suerte que los seres humanos, libres de toda discordia interior, pudieran consagrarse a producir bienes y gozarlos (Freud, 1931, pp.6-7).

#### 4.2.2 Normas y procedimientos institucionales

En todas las relaciones humanas, ---con los coetáneos, con el maestro, con la familia, con las instituciones, etcétera---, el sujeto experimenta el influjo de una persona única o un número de ellas, cada una de las cuales ha adquirido una enorme significancia simbólica para él. Y es precisamente en este influjo donde se van adquiriendo normas y procedimientos, se hacen propias y permanecen fijadas en el psiquismo.

Ahora bien, cuando se habla de psicología social o de las masas, se suele prescindir de los vínculos y distinguir como objeto de la indagación la influencia simultánea ejercida sobre el individuo por un gran número de personas con quienes está ligado por algo, al par que en muchos aspectos pueden serle ajenas. Por tanto, la psicología de las masas trata del individuo como miembro de un

linaje, de un pueblo, de una casta, de un estamento, de una institución, o como integrante de una multitud organizada en forma de masa durante cierto lapso y para determinado fin. Una vez desgarrado lo que naturalmente constituía un nexo único, parecería indicado considerar los fenómenos que se muestran bajo estas particulares condiciones como exteriorizaciones de una pulsión, ya no reconducible a otra: la pulsión social, que en otras situaciones no se expresaría (Freud, 1922, pp.67-68).

Se dirá que el carácter de las masas de seres humanos, tal como lo hemos descrito, está destinado a probar que la compulsión al trabajo cultural es indispensable; pero ese mismo carácter no es sino la consecuencia de normas culturales deficientes, que enconan a los hombres, los vuelven hoscos y vengativos. Nuevas generaciones, educadas en el amor y en el respeto por el pensamiento, que experimentaran desde temprano los beneficios de la cultura, mantendrían también otra relación con ella, la sentirían como su posesión más genuina, estarían dispuestas a ofrendarle el sacrificio de trabajo y de satisfacción pulsional que requiere para subsistir (Freud, 1931, p. 8).

El reporte que hace el maestro es un papelito en donde pone el nombre del alumno, por qué está mandando el reporte, fecha, su firma de la profe o el profe y se lo da al alumno para que se lo dé al papá y tiene que venir firmado por el papá o por el tutor. El papel dice más o menos así... su hijo le está faltando el respeto a su compañero o le está pegando y así. El reporte yo lo traigo ya firmado; yo llevo tres reportes y viene mi mamá, y si no viene mi mamá dicen que al siguiente día llegue. Si mi mamá no viene si me dejan entrar pero nos dan un tiempo para que venga el tutor (como uno o dos días), sino viene hay ya no nos dejan entrar (E.4. Cristian).

En las tareas me distraigo por platicar o jugar con mis compañeros y la maestra me baja puntos, no me ha llegado a reportar por eso pero si por otras cosas (risa), como por andar molestando a mis compañeros (risa) (E.5. Cristian).

Con miras a emplear una terminología uniforme, llamaremos «frustración» (denegación) al hecho de que una pulsión no pueda ser satisfecha; «prohibición», a la norma que la establece, y «privación», al estado producido por la prohibición. El paso siguiente es distinguir entre privaciones que afectan a todos y aquellas que no, que se circunscriben a grupos, a clases o aun a individuos. Las primeras son las más antiguas: con las prohibiciones que las originaron, la cultura inició su

desasimiento del estado animal primordial, no sabemos cuántos milenios atrás. Para nuestra sorpresa, hallamos que siguen siendo eficaces, siguen formando el núcleo de la hostilidad a la cultura. Los deseos pulsionales que padecen bajo su peso nacen de nuevo con cada niño; hay una clase de hombres, los neuróticos, que ya reaccionan con asocialidad frente a esas frustraciones. Tales deseos pulsionales son los del incesto, el canibalismo y el gusto de matar. Suena extraño reunir estos deseos, en cuya reprobación todos los hombres parecen estar de acuerdo, con aquellos otros en torno de cuyo permiso o denegación se lucha tan vivamente en nuestra cultura; pero desde el punto de vista psicológico es lícito hacerlo (Freud, 1927-1931, p. 10).

Cuando me pelie con Víctor, cuando lo agarré del cuello me reportó la maestra porque Víctor se fue a quejar, la maestra no vio el pleito (E.6. Cristian). La maestra me iba a ser un reporte porque disque yo estaba jugando fútbol y no, yo estaba parado en el poste porque ni podía ni caminar ya después disque estaba jugando y fue que me llevaron a la dirección y yo le dije al director que no podía caminar que ahí me estaba deteniendo, que me dolía y la secretaria se espantó, me preguntaron si no me han llevado al doctor porque a cada rato llego con dolor de estómago (E.10. Cristian).

Los sistemas sociales actuales expresan la necesidad de relaciones materiales de contacto entre los individuos, dando pauta a estados de intercambio correspondientes a cada demanda de comunicación, a partir de la artificialidad, desde donde se da la alternancia, no importan las situaciones psíquicas de los individuos, sino la comunicación que cada sistema social busca proyectar para dar lugar a un cierto orden (Flores, 2011, p. 110).

Después de la semana de expulsión mandan un papel para decir pues que ya si lo vuelve a hacer (reincidencia), ya me expulsan definitivamente y no quiero que pase eso (E.10. Cristian). Cuando alguien se porta mal dentro del salón la maestra los anota en el pizarrón, si ya lleva más de diez anotaciones les baja puntos y si sigue y sigue les manda reporte. Yo a veces estoy en el pizarrón pero no he hecho (no se ha portado mal), solo dos veces he hecho en esta semana (E.11. Cristian).

Inclinada ella misma a todos los extremos, la masa sólo es excitada por estímulos desmedidos. Quien quiera influirla no necesita presentarle argumentos lógicos; tiene que pintarle las imágenes más vivas, exagerar y repetir siempre lo mismo.

Puesto que la masa no abriga dudas sobre lo verdadero o lo falso, y al mismo tiempo tiene la conciencia de su gran fuerza, es tan intolerante como obediente ante la autoridad. Respeta la fuerza, y sólo en escasa medida se deja influir por las buenas maneras, que considera signo de debilidad. Lo que pide de sus héroes es fortaleza, y aun violencia. Quiere ser dominada y sometida, y temer a sus amos. Totalmente conservadora en el fondo, siente profunda aversión hacia las novedades y progresos, y una veneración sin límites por la tradición (Freud, 1922, p. 75).

#### 4.2.3 Representación y comportamiento hacia los representantes de la autoridad

De acuerdo con el testimonio del psicoanálisis, casi toda relación afectiva íntima y prolongada entre dos personas —matrimonio, amistad, relaciones entre padres e hijos— contiene un sedimento de sentimientos de desautorización y de hostilidad que sólo en virtud de la represión no es percibido como tal, pero hacen su aparición en el proceso onírico, en los lapsus y en el chiste; sin embargo, sucede que la hostilidad gestada entre los vínculos pasa al acto de forma directa, al parecer, el mecanismo de represión se ha disuelto, o bien, ha inexistido en la dinámica psíquica.

Lo mencionado hasta el momento, está menos encubierto en las cofradías, donde cada miembro disputa con los otros y cada subordinado murmura de su superior. Y esto mismo acontece cuando los hombres se reúnen en unidades mayores. Toda vez que dos familias se alían por matrimonio, cada una se juzga la mejor o la más aristocrática, a expensas de la otra. Dos ciudades vecinas tratarán de perjudicarse mutuamente en la competencia; todo pequeño cantón desprecia a los demás (Freud, 1922, p. 96).

En las aversiones y repulsas a extraños con quienes se tiene trato podemos discernir la expresión de un amor de sí, de un narcisismo, que aspira a su autoconservación y se comporta como si toda divergencia respecto de sus plasmaciones individuales implicase una crítica a ellas y una exhortación a remodelarlas. No sabemos por qué habría de tenerse tan gran sensibilidad frente

a estas particularidades de la diferenciación; pero es innegable que en estas conductas de los seres humanos se da a conocer una predisposición al odio, una agresividad cuyo origen es desconocido y que se querría atribuir a un carácter elemental (Freud, 1922, p. 97).

No le he faltado el respeto a un maestro, pero si me llegan a decir algo que tenga que hacer... no les hago caso, no sé por qué. Me enojo un poco cuando me mandan hacer algo, cuando me enojo en ese momento no digo ni hago nada (sonríe) (E.7. Cristian).

Cuando entro al salón no tenía la playera, solo tenía mi camiseta porque me queda bien chica la playera, es de la primaria y la maestra no dice nada, deja comer en el salón, deja tener gorra, por eso me gusta (risa) (E.10. Cristian).

Ahora bien, la juventud siempre ha representado una fuerza de insurgencia social, de oposición a la injusticia social, de rechazo a entrar a una sociedad marcada por la desigualdad. Hoy en día, uno tiene la sensación de que la juventud tiene ganas de entrar más bien pronto a esta sociedad festiva que se nos propone y a la cual se llama a participar lo más rápido posible. Yo diría, más bien, que ahora es la familia, la que nos parece como un medio restrictivo, lleno de obligaciones injustas, de leyes morales que ya no tienen reconocimiento social; en cambio, la sociedad nos aparece como llena de promesas de satisfacción, de goce, de fiestas, de participación y nos dan, naturalmente, ganas de entrar. (Melman, 2005, p. 217).

#### 4.2.4 Sentimiento de culpabilidad

La culpa es comprendida como una extensión de la instancia superyoica, impuesta como condición de castigo hacia el yo por permitir el flujo deliberado de las pulsiones. Se supone que el yo ---en alianza y supeditado al superyó--- debe regular los deseos más arcaicos que provienen del ello, sin embargo, algunas veces este yo puede mostrarse débil ante las exigencias internas, ante lo cual accede a su exteriorización (pase al acto), y es precisamente en ese momento o poco después donde el superyó interviene como un dictador haciéndole saber al yo su(s) falta(s), produciéndole así un sentimiento de culpa que permita vislumbrar su arrepentimiento y/o la reparación inmediata del acto pulsional.

El superyó es una instancia y la conciencia moral una función que le atribuimos junto a otras: la de vigilar y enjuiciar las acciones y los propósitos del yo; ejerce una actividad censora. El sentimiento de culpa, la dureza del superyó, es entonces lo mismo que la severidad de la conciencia moral; es la percepción, deparada al yo, de ser vigilado de esa manera, la apreciación de la tensión entre sus aspiraciones y los reclamos del superyó. Y la angustia frente a esa instancia crítica (angustia que está en la base de todo el vínculo), o sea la necesidad de castigo, es una exteriorización pulsional del yo que ha devenido masoquista bajo el influjo del superyó sádico, vale decir, que emplea un fragmento de la pulsión de destrucción interior, preexistente en él, en una ligazón erótica con el superyó. No debiera hablarse de conciencia moral antes del momento en que pueda registrarse la presencia de un superyó; en cuanto a la conciencia de culpa, es preciso admitir que existe antes que el superyó, y por tanto antes que la conciencia moral. Es, entonces, la expresión inmediata de la angustia frente a la autoridad externa, el reconocimiento de la tensión entre el yo y esta última, el retoño directo del conflicto entre la necesidad de su amor y el esfuerzo a la satisfacción pulsional, producto de cuya inhibición es la inclinación a agredir (Freud, 1931, p. 132).

En la década final de su vida, Freud, hace provenir a la culpa de la renuncia a la “hostilidad y placer de agredir” (1932) y poco después (1933-1931) la define como la “tensión entre el yo y el superyó” (no ya con el ideal del que es “portador” que conlleva su “complemento erótico”, la “inferioridad moral”, aunque aludirá también a una culpa como “sentimiento inconsciente”, “porción de agresión interiorizada y asumida por el superyó”. Éste, con función de conciencia moral, lleva a cabo la represión, que podría ser de rigor despiadado, aunque la educación fuera indulgente. Comandado por las primerísimas figuras parentales, las identificaciones con padres posteriores al Edipo no influyen más (Vásquez, 2014, p. 73).

Asimismo, el sentimiento de culpa debía ser en un caso la consecuencia de agresiones suspendidas, pero en el otro, y justamente en su comienzo histórico,

el parricidio, la consecuencia de una agresión ejecutada. Hallamos una vía para escapar de esta dificultad. Es que la institución de la autoridad interna, el superyó, alteró radicalmente la constelación. Antes, el sentimiento de culpa coincidía con el arrepentimiento; a raíz de ello apuntamos que la designación «arrepentimiento» ha de reservarse para la reacción tras la ejecución efectiva de la agresión. A partir de entonces, perdió su fuerza la diferencia entre agresión consumada y mera intención, y ello por la omnisapiencia del superyó; ahora podía producir un sentimiento de culpa tanto una acción violenta efectivamente ejecutada —como todo el mundo sabe— cuanto una que se quedara en la mera intención —como lo ha discernido el psicoanálisis— (Freud, 1931, p. 133).

Me siento mal cuando molesto a mis compañeros, me siento triste, porque a veces les hago cosas malas y así como que se entristecen y a mí me da lástima y ya me arrepiento de hacerlo. (E1. Cristian).

Por paradójico que pueda sonar, debo sostener que la conciencia de culpa preexistía a la falta, que no procedía de esta, sino que, a la inversa, la falta provenía de la conciencia de culpa. A estas personas es lícito designarlas como «delincuentes por conciencia de culpa». La preexistencia de esta última, desde luego, había podido demostrarse por toda una serie de otras manifestaciones y efectos. En este sentido, es preciso responder a dos preguntas: ¿De dónde proviene ese oscuro sentimiento de culpa anterior a la fechoría? ¿Acaso es probable que una causación de esa índole tenga una participación importante en la comisión de delitos? El examen de la primera pregunta promete brindarnos información sobre la fuente del sentimiento humano de culpa en general; este oscuro sentimiento de culpa brota del complejo de Edipo, es una reacción frente a los dos grandes propósitos delictivos, el de matar al padre y el de tener comercio sexual con la madre. Por comparación a estos dos, en verdad, los delitos cometidos para fijar el sentimiento de culpa eran un alivio para los martirizados. Es preciso recordar aquí que parricidio e incesto con la madre son los dos grandes delitos de los hombres, los únicos que en sociedades primitivas son perseguidos y abominados como tales. Y cumple recordar también el

supuesto a que otras indagaciones nos han llevado, a saber, que la humanidad ha adquirido su conciencia moral, que ahora se presenta como un poder anímico heredado, merced al complejo de Edipo. Responder a la segunda pregunta sobrepasa el trabajo psicoanalítico. En ciertos niños puede observarse, sin más, que se vuelven «díscolos» para provocar un castigo y, cumplido este, quedan calmos y satisfechos (Freud, 1916, pp. 338-339).

Lo que les hago a mis compañeros está mal, a veces me arrepiento de hacerlo (E1. Cristian).

Entrevén ustedes qué importante ayuda para comprender la conducta social de los seres humanos, y acaso indicaciones prácticas para la educación, se obtienen de la consideración del superyó. Es probable que las concepciones de la historia llamadas materialistas pequen por subestimar este factor. Lo despachan señalando que las «ideologías» de los hombres no son más que un resultado y una superestructura de sus relaciones económicas actuales. Eso es verdad, pero muy probablemente no sea toda la verdad. La humanidad nunca vive por completo en el presente; en las ideologías del superyó perviven el pasado, la tradición de la raza y del pueblo, que sólo poco a poco ceden a los influjos del presente, a los nuevos cambios; y en tanto ese pasado opera a través del superyó, desempeña en la vida humana un papel poderoso (Freud, 1936, pp. 62-63).

Finalmente, la culpa como extensión del superyó, produce el efecto de arrepentimiento después de cometer el acto violento; sin embargo, tal como lo muestra el victimario, la culpa deviene por un momento, siendo la pulsión agresiva la que contiene mayor energía disponible para manifestarse reiteradamente, de modo que la culpa poco ayuda para suprimir la pulsión (Freud, 1936).

# Conclusiones

La presente investigación analizó algunos elementos de la vida anímica, como lo es la pulsión agresiva y la fractura de la instancia superyoica como condiciones de malestar y violencia en un escolar victimario de la escuela telesecundaria 021 “24 de febrero” en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. El estudio se analiza desde la perspectiva cualitativa empleando el diseño de estudio de casos; es decir, se describe y se comprende el objeto de estudio mediante los argumentos del sujeto victimario en relación a sus contextos familiar y escolar.

El propósito investigativo no intenta presentar un bagaje de conocimientos verdaderos o definitivos para el lector, más bien, se procura mostrar los sucesos y los discursos subjetivos de un escolar victimario, revelando los hallazgos más significativos de su vida (psíquica) para dar cuenta de una realidad social poco estudiada y por ende, con poca o nula comprensión sobre lo que sucede en la vida anímica de los escolares. La conducta visible, lo que se observa a simple vista, no resulta ser suficiente para tomar decisiones irrefutables con respecto al proceso escolar de los alumnos; en esta tónica, resulta fundamental escuchar sus vivencias y sentimientos que pueden remontarse desde los primeros años de vida y de lo cual repercute en la convivencia y en el rendimiento escolar. A partir de la escucha, es viable la comprensión del problema actual para poder llevar a cabo una intervención oportuna.

Un primer acercamiento al análisis de los datos revela que la convivencia escolar se torna violenta en el sentido de golpear, empujar, poner apodos, burlarse y tocar los glúteos a los compañeros pertenecientes al grupo de clase así como a otros grupos. En todo caso, cuando la manifestación violenta no se hace evidente hacia el exterior suele volverse hacia uno mismo, en el momento de hacerse daño, se tiene como justificación consciente el sentimiento de soledad, tristeza y coraje por la ausencia (fallecimiento) del padre de “crianza”. Asimismo, puede darse el autocontrol de las pulsiones agresivas, resguardándolas por un momento para evitar el conflicto con el otro, quien incita a que se consuma la violencia dentro y/o fuera de la institución escolar.

Aunado a lo anterior, se piensa en ser víctima de la violencia. La cuestión a este planteamiento es sobre cómo un victimario puede ser víctima de violencia. La victimización del victimario data desde sus primeros vínculos, se hace referencia a un contexto donde se inició y se mantuvo la violencia ---concomitante a otros problemas personales y familiares--- como condición discursiva y conativa que se incorpora como elemento y que se habitúa en las relaciones con los demás, trascendiendo a otros contextos sociales. Ante la existencia de las víctimas de violencia también existen y se multiplican los victimarios; en este sentido, el victimario se encuentra, por así decirlo, con otro victimario, surgiendo de este encuentro, la rivalidad como expresión de fortaleza y admiración de parte de los demás. Ante esta confrontación de poder sólo resaltaré el más fuerte, convirtiéndose uno de ellos víctima de la fuerza y el poder desmedido del otro, sometándose al maltrato físico o psicológico de aquel.

Bajo esta lógica, el victimario contempla quiénes son los más débiles a los que puede someter y abusar, pero así mismo, es consciente de quién o quiénes no pueden hacer lo mismo, ante lo cual sólo le queda en posicionarse como una víctima más de los actos violentos que él mismo comete a sus víctimas. Al conjugarse los “roles” dicotómicos victimario-victima, el escolar agresor puede gozar ante estos dos posicionamientos, puede causarle satisfacción el hecho de usar su poder para violentar a los demás, producirle sentimiento de culpa o padecer de un malestar o sufrimiento ante la violencia que no puede controlar o desvanecer dentro de sí. En esta tónica, se pensaría en el planteamiento de Freud referente al masoquismo y al sadismo. “En el ser vivo (pluricelular), la libido se enfrenta con la pulsión de destrucción o de muerte; esta, que impera dentro de él, querría desagregarlo y llevar a cada uno de los organismos elementales a la condición de la estabilidad inorgánica (aunque tal estabilidad sólo pueda ser relativa). La tarea de la libido es volver inocua esta pulsión destructora; la desempeña desviándola en buena parte —y muy pronto con la ayuda de un sistema de órgano particular, la musculatura— hacia afuera, dirigiéndola hacia los objetos del mundo exterior. Recibe entonces el nombre de pulsión de destrucción, pulsión de apoderamiento, voluntad de poder. Un sector de esta pulsión es puesto directamente al servicio de la función sexual, donde tiene a su cargo una importante operación. Es el sadismo propiamente dicho. Otro sector no obedece a este traslado hacia afuera, permanece en el interior del organismo y allí es ligado libidinosamente

con ayuda de la coexcitación sexual antes mencionada; en ese sector tenemos que discernir el masoquismo erótico, originario” (Freud, 1923-1925, p. 69).

Otro de los puntos de análisis, es la fractura de la condición superyoica. Se sabe que el superyó es una instancia fundamental para corregir y modificar los comportamientos que no son socialmente aceptables y adquirir aquellos que sean aprobables para ser parte de un orden sociocultural preestablecido. Al no acatar y adaptarse a la normativa institucional, este tiene la facultad de señalar las faltas y expulsarlo temporal o definitivamente. Al ser una pequeña institución, la escuela cumple con la función normativa de corregir el mal comportamiento de sus alumnos, así como de excluir cuando no es posible un cambio inmediato en el escolar, quien es tachado como el problema “más grave” dentro del plantel educativo.

A pesar de tener conocimiento de las normas y procedimientos institucionales, algunos escolares “hacen caso omiso de éstos” y continúan con un mal comportamiento dentro y fuera de la escuela, confrontan a sus compañeros y desobedecen las ordenes de la autoridad (docentes y directivos). Ante esto, la escuela espera todo lo contrario de sus alumnos, buen comportamiento, disciplina y obediencia, pero lamentablemente algunos escolares ---tal como lo es el adolescente victimario--- suele ir a contra corriente de las expectativas institucionales, convirtiéndose el victimario en una amenaza para la integridad de la escuela, con el ferviente temor de que los demás alumnos adquieran un comportamiento indeseable y no sepan cómo intervenir ante ello. En todo caso, si queremos especificar a un responsable de la conducta violenta, sería la inestabilidad o fractura de la instancia superyoica, la cual pareciese, no se encuentra en óptimas condiciones para frenar las acciones del yo, dando libre acceso, al exterior, a las pulsiones agresivas y sexuales provenientes del ello, quien es regido primitivamente, por el principio del placer.

La violencia encarnada en el cuerpo, no es más que el síntoma efectuado en algún punto de la vida psíquica del sujeto y del cual se mantiene latente y expresivo ante la estimulación de un ambiente que puede caracterizarse como hostil y fomentador de violencia. En este tenor, el síntoma *per se* y el espacio geográfico (colonia y escuela) no resultan favorecedores para producir un cambio en el comportamiento violento. En todo caso, la pulsión agresiva como

condición interna de la vida anímica se configura con otros elementos externos, tales como el espacio geográfico, la institución, la cercanía de otros escolares victimarios y la cultura misma como meollo de bombardeos icónicos (imágenes y escenas) violentos, que de una u otra manera, facilitan la repetición e intensificación de los comportamientos violentos independientemente de sus formas de expresión; sin embargo, no cabe la menor duda de que la violencia ocasiona malestar, el cual se verá reflejado en algún momento de la existencia del sujeto victimario perteneciente a un ambiente cultural opresor, que no tardará en señalar y de utilizar, sin vacilaciones, sus métodos sofisticados de castigo para intentar inhibir o desaparecer los actos violentos, o en todo caso, excluirlo de un orden social “normalizado”

En este sentido, la escuela como institución que produce violencia, ha agotado todos sus recursos para regular la violencia en el escolar, intenta erradicar “eso” que está ahí y que genera violencia hacia los demás, lo cual ocasiona un desestabilización del orden institucional intentando de forma reiterativa conseguir la estabilización mediante el uso de su violencia nombrado bajo el título de normativa escolar. Sus normas y procedimientos para intentar eliminar la violencia en los adolescentes escolares se vuelve un verdadero reto para la institución, la cual sólo se preocupa por el orden social inmediato y no tanto por lo que impulsa a cometer las diversas manifestaciones de la violencia, es decir, su mirada y discurso no está focalizado en el malestar psíquico, sino en las evidencias empíricas. Lo que se nombra como malestar psíquico (subjetivo) debe reprimirse bajo la lógica de la institucionalización. En base a esto, cabe señalar que Chris no está del todo instaurado en esta condición opresora de la(s) pulsión(es), no se piensa como un sujeto sujetado a la ley institucional sino sujetado a la naturaleza de la pulsión destructiva.

# Referencias

- Albaladejo, B. (2011). *Evaluación de la violencia escolar en educación infantil y primaria*. España: Universidad de Alicante.
- Arón Svigilsky, A. M. y Milicic Muller, N. (2013). *Clima social escolar*. México, D.F.: Editorial Trillas.
- Barraza Núñez, R. (2010). Algunas puntualizaciones sobre el problema de la violencia en la intervención psicoanalítica. *Revista de Filosofía y Psicología*, 5(22), 111-126. Santiago de Chile.
- Beller, W. (2012). Teorías en tensión: Sujeto y subjetividad. *Revista Reencuentro*, (65), 30-37. México, D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.
- Benítez, J. L. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4 (9), 151-170.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1984). *La sociedad como realidad objetiva. En la construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Amorrortu.
- Buela-Casal, G. y Sierra, J. C. (2002). Normas para la redacción de casos clínicos. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 2 (3), 525-532. España: Universidad de Granada.
- Castro Santander, A. (2009). *Violencia silenciosa en la escuela: dinámica del acoso escolar y laboral*. Argentina: Editorial Bonum.
- Corman, L. (1967). *El test del dibujo de la familia en la práctica médico-pedagógica*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Kapelusz.

- D'angelo, L. y Fernández, D. R. (2011). *Clima, conflictos y violencia en la escuela*, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Argentina.
- De Freitas Barroso, A. (2012). Sobre la concepción de Sujeto en Freud y Lacán, *Revista Alternativas en Psicología*, (27), 115-123. Barbacena, Brasil.
- Devalle, S. (2000). *Poder y cultura de la violencia*. México, D.F.: Editorial El colegio de México.
- Flores Vidales, A. (2011). *Adolescentes en conflicto con la ley, ¿lo residual del sistema?*. México, D.F.: Editorial Grupo Metonimia.
- Freud, S. (1914-1916). *Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico. Trabajos sobre metapsicología y otras obras*, Obras completas, Volumen XIV. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- Freud, S. (1915-1916). *Conferencias de introducción al psicoanálisis (partes I y II)*, Obras completas, Volumen XV. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- Freud, S. (1916-1917). *Conferencias de introducción al psicoanálisis (parte III)*, Obras completas, Volumen XVI. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- Freud, S. (1920-1922). *Más allá del principio de placer, psicología de las masas y análisis del yo*, obras completas, Volumen XVIII. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- Freud, S. (1923-1925). *El yo y el ello y otras obras*, Obras completas, Volumen XIX. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- Freud, S. (1925-1926). *Presentación autobiográfica. Inhibición, síntoma y angustia. ¿Pueden los legos ejercer el análisis? y otras obras*, Obras completas, Volumen XII. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.

- Freud, S. (1927-1931). *El porvenir de una ilusión, el malestar en la cultura y otras obras*, Obras completas, Volumen XXI. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- Freud, S. (1932-1936). *Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis y otras obras*, Obras completas, Volumen XII. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- Freud, S. (1937-1939). *Moisés y la religión monoteísta. Esquema del psicoanálisis y otras obras*, Obras completas, Volumen XXIII. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- Fromm, E. (1997). *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*. México, D.F.: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Furlan, A. (2012). *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*. México, D.F.: Editorial Siglo XXI.
- Gómez Nashiki, A., Zurita Rivera, U. y López Molina, S. (2013). *La violencia escolar en México*. México, D.F.: Editorial Cal y Arena.
- Hammer, E. (1992). *Tests proyectivos gráficos*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Imberti, J. (2006). *Violencia y escuela: miradas y propuestas concretas*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Jarpa Arriagada, C. G. (2002). Mediación social: Construcción social de un significado. *Revista Theoria*, 11(01), 89-96. Chillán, Chile.
- Kaplan, V. C. (2009). *Violencia escolar bajo sospecha*. Madrid, España: Editorial Miño y Dávila.
- Lacan, J. (1957-1958). *Seminario, libro 05. Las formaciones del inconsciente*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Lacan, J. (1964). *Seminario, libro 11. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

- Laplanche, J. y Pontalis Bertrand, J. (2004). *Diccionario de Psicoanálisis*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Mendoza, B. (2012). *Bullying: los múltiples rostros del acoso escolar*. México, D.F.: Editorial Pax México.
- Muchembled, R. (2010). *Una historia de la violencia: Del final de la Edad Media a la actualidad*. Madrid, España: Editorial Paidós.
- Melman, Ch. (2005). La autoridad desde el psicoanálisis. *Revista desde el Jardín de Freud*, (5), 214-219, Bogotá. Colombia.
- Nasio, J. D. (1998). *Cinco Lecciones sobre la teoría de Jacques Lacan*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Ortega Ruiz, R. y Mora-Merchan, J. A. (1997). Agresividad y violencia, el problema de la victimización entre los escolares. *Revista de Educación*, (313), 7-27. Sevilla, España.
- Parker, I. y Pavón-Cuellar, D. (2013). *Lacan, discurso, acontecimiento. Nuevos análisis de la indeterminación textual*. México, D.F: Editorial Plaza y Valdés.
- Ramírez Atehortúa, F. H. y Zwerg-Villegas, A. M. (2012). Metodología de la investigación: más que una receta. *AD-Minister*, Enero-junio, (20), 91-111. Medellín, Colombia.
- Recalde, M. (2008). *Púberes y adolescentes. Lecturas lacanianas*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Grama.
- Reyes Giraldo, R. E. (2013). *Bullying entre adolescentes escolares: una lectura psicoanalítica de la agresividad*. Colombia, Universidad San Buenaventura.

- Reyes Lozano, C. A. (2012). Psique: breve reflexión psicoanalítica acerca del bullying. *Boletín Científico Sapiens Research*, 2, 30-34. Chile, Universidad Nacional Andrés Bello.
- Sanmartín Esplugues J., Gutiérrez Lombardo R., Martínez Contreras J. y Vera Cortés, J. L. (2010). *Reflexiones sobre la violencia*. México, D.F.: Editorial Siglo XXI.
- Sevilla Romero, C. M. y Hernández Prados, M. A. (2006). *Perfil del alumno agresor en la escuela*. VI Congreso Internacional Virtual de Educación. España: Universidad de Murcia.
- Sierra Varón, C. A. (2010). Violencia escolar: Perfiles psicológicos de agresores y víctimas, *Revista Poliantea*. Colombia.
- Silva Antúnez, A. (2015). *Una revisión teórica del concepto: La violencia de la interpretación*. Ciudad de México: Instituto de Psicoanálisis y Psicoterapia S.C.
- Stake, E. R. (1999). *Investigación con estudio de casos*, Madrid, España: Editorial Morata.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*, Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Tecla Jiménez, A. (1999). *Antropología de la violencia*, México, D.F.: Editorial Taller abierto.