

EL BULLYING EN LA ESCUELA, UNA CONVERSACIÓN ENTRE EL QUEHACER
DOCENTE Y EL PSICOANÁLISIS

Marlon Sneyder Moncada Staper

Trabajo de grado presentado para optar al título de
Especialista en Pedagogía

Dirigido por:

Carlos Edilberto Ordoñez Pachón

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Bogotá – Colombia

2022

El bullying en la escuela, una conversación entre el quehacer docente y el psicoanálisis

Marlon Sneyder Moncada Staper

RESUMEN

El presente documento presenta una propuesta pedagógica aplicable en contextos institucionales formales o intersticiales (no formales), que pretende evidenciar y elaborar potenciales riesgos de agresión, violencia y bullying en el contexto educativo, a partir del establecimiento de un plano intersubjetivo profesores-estudiantes y entre estudiantes, incorporando elementos explicativos psicoanalíticos.

La aplicación piloto de esta propuesta consistió en un conversatorio realizado en un espacio intersticial que buscó propiciar la exploración de experiencias afines con la temática sobre la posición frente a la ley en general, la ley representada por la primera autoridad quien desde el psicoanálisis representa la figura del padre, y con la forma como este elemento es constitutivo de construcciones tales como el ideal del yo, y el yo ideal (lo que la cultura requiere del sujeto y lo que el sujeto requiere de sí mismo). De las disputas de estas dos pautas se deducirán elementos pulsionales que propician la agresión.

La aplicación piloto de la propuesta pedagógica permite concluir que el desarrollo de conversatorios en los que participan profesores y estudiantes, en el marco de estudios de modelos grupales de interacción, permitirte hacer visibles

potenciales elementos de agresión y propiciar la emergencia de prácticas atenuantes, mediante una cultura de reflexión grupal.

En estas condiciones, se puede apreciar que la presente propuesta no pretende dar una respuesta contundente ante el fenómeno del bullying ni mucho menos indicar cómo intervenir, pero sí brinda al maestro, a la institución y a los mismos estudiantes elementos alternativos de interpretación y sugiere alternativas para atenuar o prevenir riesgos de agresión.

Bullying in schools, a conversation between teachers' work and psychoanalysis

Marlon Sneyder Moncada Staper

SUMMARY

This document shows a pedagogic proposal, applicable in formal or interstitial(not formal) contexts of educational institutions, which pretends to make evident and explore potential aggression risks, violence and bullying, from the establishment of an intersubjective level between teachers-students and between students, incorporating psychoanalytic explicative concepts.

The proposal pilot trial consisted of a conversational meeting accomplished in a interstitial scenery, aimed to propitiate the exploration of experiences related to the standing before the law, the law depicted by the first authority, which in psychoanalytic perspective is the parental figure, and with the way in which the ideal of ego and the ideal ego are made out of this element (what culture requires of the subject and what the subject requires of himself). From the debate between these tendencies, pulsionary elements that promote aggression will be deduced.

The pilot trial of the pedagogic proposal lets conclude that this conversational meetings in which teachers and students participate, in the frame of group interaction model studies, allowed make seeable potential aggression elements and promote the display of extenuating practices, by means of a culture of group reflection.

In these conditions, it's possible to perceive that the present proposal doesn't pretend to give a definitive answer to the bullying phenomena, neither point out how to treat it, but certainly it can offer alternative interpretation elements and suggest some extenuating or preventive strategies to face aggression risks to teachers, institutions and students.

TABLA DE CONTENIDO

Resumen	3
Introducción	6
Antecedentes.....	10
Acercamientos al fenómeno de la violencia y formas para contenerlo.....	10
Acercamientos académicos al estudio del bullying	12
Acercamientos investigativos al estudio del bullying en Colombia	14
El abordaje Jurídico	17
Abordaje Jurídico Internacional al bullying.....	17
La normativa legal colombiana para frenar el bullying.....	20
Los procesos pedagógicos como alternativa para afrontar el bullying.....	24
Posibles aproximaciones pedagógicas al fenómeno del bullying.....	32
Los posibles aportes del Psicoanálisis.....	33
Objetivos.....	38
Objetivo General	38
Objetivos específicos.....	38
Marco conceptual.....	40
Metodología.....	55
De la teoría psicoanalítica a las formaciones grupales, propuesta de intervención docente.....	60
El procedimiento piloto de la propuesta pedagógica.....	64
Resultados.....	67
Conclusiones.....	72
Bibliografía.....	74

INTRODUCCIÓN

Al hablar de dinámicas de comportamiento estudiantil que se presentan en la escuela y que son parte del quehacer docente, el bullying o acoso es un fenómeno que se ha producido desde siempre en las escuelas de todo el mundo, pero que desde hace años adquiere una importancia cada vez mayor a la hora de decidir cómo debemos educar a los que en un futuro serán los adultos de nuestra sociedad (León, 2015).

Como definición orientadora, el bullying “es la agresión para ejercer poder sobre otra persona. Concretamente, los investigadores lo han definido como una serie de amenazas hostiles, físicas o verbales que se repiten, angustiando a la víctima y estableciendo un desequilibrio de poder entre ella y su acosador.” (Unicef, 2018).

Las agresiones pueden ser entendidas como un comportamiento violento e intimidatorio en el mismo escenario escolar, sin embargo, a medida que las dinámicas sociales han ido cambiando a lo largo del tiempo y debido al auge y uso de las TIC como Internet o los teléfonos móviles, los niños están cada vez más expuestos a nuevas formas de bullying (Unicef, 2018).

Comprender el bullying requiere explorar diferentes aproximaciones que hoy en día se hacen a este fenómeno, los hay desde los elementos jurídicos, hasta abordajes investigativos sociológicos (Pereira, 2014). Es así que comprender el concepto de bullying desde un abordaje pedagógico es de fundamental importancia, ya que no se cuenta con orientaciones para los docentes que sean útiles para dar cuenta de las formas y actos de violencia que se desprenden de ello.

Una de estas aproximaciones puede ser la que brinda el psicoanálisis sobre la relación entre la agresión y dinámicas inconscientes como la elaboración del yo y del yo ideal, el odio a la figura de autoridad, la pulsión de muerte, la emergencia del superyó, los esfuerzos por lograr la inclusión en distintos tipos de masas.

Se parte de hipotetizar que una reflexión holística en diálogo con el psicoanálisis puede contribuir a detectar a tiempo condiciones que dan lugar a la presentación del fenómeno del bullying y hacer un análisis de hechos, comportamientos y factores de riesgo (Pereira, 2014) que contribuyan a prevenirlo. La pregunta orientadora de esta propuesta es: ¿propiciar análisis, en escenarios grupales, de la forma como los estudiantes se han relacionado con figuras de autoridad, han tenido experiencias con los límites que establece la cultura a sus deseos y con el establecimiento de normas, lo mismo que las condiciones que han rodeado la elaboración de su autopercepción durante sus procesos de socialización, tal como son interpretadas estas situaciones por el psicoanálisis, genera condiciones que favorecen la comprensión del fenómeno del bullying por parte de los docentes?

El trabajo se desarrolla en cinco capítulos: en el primer capítulo se hace una presentación de antecedentes de abordaje del fenómeno del bullying, que incluye una referencia a la forma en las sociedades de la antigüedad se elabora la violencia, la aproximación jurídica al fenómeno del bullying, en el ámbito internacional y en el nacional y se interpelan estos planteamientos desde la efectividad de este método de abordaje, en el segundo se elabora el marco conceptual alrededor del fenómeno de la agresión y la violencia, tal como lo hace la teoría psicoanalítica y se menciona la relación de estas categorías con el fenómeno del bullying; en el tercero se

considera el marco de referencia que sustenta la aproximación práctica de la propuesta de trabajo, tal como se deriva de las posibilidades de intervención sobre la grupalidad, esta sección concluye con una formulación explícita de la pauta de intervención reflexiva propuesta; en el cuarto se analiza la experiencia piloto que se realizó con un grupo de estudiantes y profesores de la institución donde labora el autor; en el quinto se presentan las conclusiones derivadas de la experiencia piloto de acuerdo con el marco teórico-metodológico.

ANTECEDENTES

Acercamientos al fenómeno de la violencia y las formas de contenerlo

La violencia es tan antigua como las sociedades humanas y posee unas características en virtud del espacio y el tiempo, pero sin importar esto, hay un elemento común que ha permitido “domesticar” el fenómeno de la violencia en las comunidades políticas antiguas, tal como la implementación del concepto de justicia en los primeros Estados.

El significado mismo de la palabra violencia desde el punto de vista occidental lo podemos rastrear desde la misma épica griega, que se expondría como una cualidad del héroe que le hace honores por su fuerza, espíritu de combate y estimación social. Sin embargo, es en la misma narrativa griega, donde vamos a ver concebida la idea de violencia como concepto de “hybris”, que representará la violencia como plétora, desmesura, transgresión y furia (Aparicio, 2015), por eso más allá de los decoros a los que se asocia la violencia en la antigua Grecia, también esta es sinónimo de excesos.

Desde Esquilo, se convierte la violencia en objeto de reflexión política, al entender que la violencia es generadora de más violencia; sin embargo, no es sino hasta Platón y sus reflexiones sobre el justo y el injusto, que se muestra una idea de violencia en la cual esta no es entendida como una condición natural del ejercicio político que debía caracterizar a las comunidades helenas. El elemento de justicia empezará a emerger de esta manera provocando el desarrollo constitucional de las ciudades Estado.

“La violencia será combatida y a veces superada a través de la justicia, que en la antigua Grecia representa un papel fundamental frente a la violencia, mediante las leyes como manifestación y expresión de la justicia, y también por el sentimiento que los griegos manifestaban hacia sus leyes y hacia los reglamentos de sus ciudades.” (Aparicio, 2015, p. 4) Así, las leyes representarán el valor supremo de las comunidades políticas, en respuesta a la tiranía o los excesos de otros en estas primeras comunidades humanas.

En la antigua Roma se encuentra otra práctica que sustenta la idea de existencia de la violencia y cómo es por medio de leyes que esta puede ser superada o al menos minimizada. En Roma, al contrario que en la civilización griega, la violencia no es considerada tanto como virtud y defecto a la vez. “La raíz de la palabra violencia es la combinación de dos palabras en latín: “vis” (fuerza) y el participio “latus”, de la palabra “fero” (acarrear, llevar), “acarrear fuerza hacia”, violencia significa “fuerza intensa” Los romanos recurrirán al término violencia ante acciones que denoten fuerza, furia, u otros excesos.” (Aparicio, 2015, p. 4).

En Roma, la perturbación de la tranquilidad era considerada como una forma de violencia. La perturbación de la tranquilidad que cometían grupos armados para enfrentarse o revelarse a la autoridad pública era un ejemplo de esto, sin importar las distintas formas en que se manifestaba: formación de bandas, suministro de armas, obstaculizar el funcionamiento de los órganos públicos; ante estas acciones la respuesta siempre es la misma, catalogarlas de ilegales o sea en contra de la ley y posteriormente con la ley castigar la ilegalidad (Aparicio, 2015).

Queda claro que desde las primeras civilizaciones humanas se ha tenido que lidiar con el fenómeno de la violencia y que, de alguna manera, fue la organización

de Estados representada en modo de leyes que se evitaría la generalización de la violencia o al menos esta cambiaría de intensidad; sin embargo, la persistencia en nuestro mundo contemporáneo a pesar de la implementación de leyes, sugiere que, el fenómeno no implica un mero abordaje de ejercicio de poder, sino que “es necesario buscar más lejos, en las tendencias mismas de la mentalidad de la gente, en sus hábitos y en su sensibilidad” (Aparicio, 2015, p. 4).

Por otra parte, la violencia no se reduce al ámbito de las relaciones entre los sujetos y los estados, sino que es un fenómeno que prevalece en la interacción entre sujetos, donde se da un ejercicio de aplicación sistemática de fuerza de unos sobre otros. En estos ámbitos la reflexión y la búsqueda de alternativas se relacionan la domesticación o aculturación de la violencia, en tanto se considera que a todos los sujetos conviene mantener relaciones que les permitan vivir tranquilamente en la sociedad.

Acercamientos académicos al estudio del bullying¹

En el estudio del fenómeno del bullying podemos rastrear sus orígenes en los años 60s y 70s del siglo pasado, principalmente en los países nórdicos, donde encontramos aportes significativos de Dan Olweus, quien desarrollaría una conceptualización sistemática sobre la agresión en el contexto de la escuela. Sería él quien acuñaría el término bullying para caracterizar la violencia en la escuela, distinguiendo una condición de maltrato sistemático a un estudiante víctima (bullied) por parte de un victimario (bully). Ya para finales de los 80s y principios de los 90s

¹ En este trabajo se ha preferido utilizar el vocablo sajón por ser la forma más difundida de nombrar el fenómeno que se estudia.

el bullying como objeto de estudio empezaría a extenderse en países de Europa, Estados Unidos, Australia y Japón (García y Amauri, 2015).

Así mismo, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) se ha pronunciado en este sentido y advierte, que si bien es un hecho que se desarrolla en las escuelas, es un tipo de violencia que se puede encontrar en todas partes. Por lo que se entiende que no por desarrollarse en un contexto formativo y al ser considerado nocivo para los niños, los niños van a poder evitar estar expuestos a la violencia, por lo que esta, al estar en todas partes, empezando desde casa, exige un tratamiento más exhaustivo, entendiendo que lo que debería ser normal es la paz y la armonía. (Cárdenas, 2015).

En los acercamientos preliminares a la agresión contra otros en un contexto escolar, acciones como infringir lesiones y causar malestar serían pautas de comportamiento que caracterizan comportamientos propios del bullying; estos comportamientos bien pueden ser verbales o físicos y llevados a cabo por una o varias personas, pero también pueden incluirse acciones de discriminación y humillación que llevan al rechazo social. Lo que caracteriza todas estas pautas de interacción es una condición asimétrica de poder, donde la constante va a ser la capacidad de quienes hostigan para hacer despliegue de su violencia hacia alguien, en virtud de las pocas condiciones de contención de que dispone el escenario escolar (García y Amauri, 2015).

Los desarrollos de Olweos sobre las formas de agresión contra otros en el contexto escolar permiten aclarar distintas modalidades de esta al distinguir entre dos tipos, el directo y el indirecto: el directo consiste en ataques abiertos hacia la víctima y el indirecto es aquel cuyo propósito es provocar el aislamiento. Este último

es de especial cuidado ya que, aunque menos visible, sus efectos son progresivos (García y Amauri, 2015).

Al ser los dos actores protagonistas la víctima y el victimario dos sujetos individuales, la escuela como escenario de desarrollo de la violencia no sería un elemento promotor; no obstante, ante su omisión en la intervención de dicho fenómeno, por ser la institución social encargada de la formación de los seres humanos, podría considerarse, al menos, posibilitadora, ya que es la escuela donde pasan la mayor parte de su tiempo los niños y los jóvenes y, por supuesto, la formación necesariamente es el medio de domesticación o aculturación de la violencia, a la cual no pueden pasar desapercibidas estas dinámicas.

Acercamientos investigativos sobre el bullying en Colombia

De los acercamientos investigativos desarrollados en Colombia hay que decir que el término por demás es bastante nuevo, contando con una primera referencia del término “bullying” hasta el año 2000; sin embargo, se pueden encontrar rastreos académicos desde los años 90 (Contreras, 2013).

Las investigaciones desarrolladas por la facultad de ciencias de la educación de la universidad de la Salle se refieren al fenómeno con el término “matoneo escolar” y especifican que este puede ser entendido de varias maneras, la primera recurriendo a Olweus, “la violencia entre iguales se expresa (en Noruega y Dinamarca) con el término ‘Moobing’, que puede entenderse como un fenómeno que se presenta cuando un grupo grande de personas se dedica al asedio, o cuando una persona atormenta, hostiga y molesta a otra (Contreras, 2013).

Desde el enfoque anglosajón, se entiende que “el Bullying, ‘matonaje’, de manera más concreta, hace referencia a la intimidación, el hostigamiento y la victimización que se presenta entre pares en las conductas escolares.” (Contreras, 2013, p. 11).

En los trabajos de la profesora-investigadora Carolina Valencia Vargas, de la Universidad de los Andes, se vuelve a recurrir al término “matoneo”, entendido como “Un comportamiento sistemáticamente encaminado a maltratar a otros mediante el abuso de la fuerza o de la autoridad. Esta autora destaca que la legislación estadounidense No Child Left Behind Act (NCLBA) define el acoso escolar como ‘aquellas conductas relativas a la identidad de un alumno, o a la percepción de esa identidad, concernientes a su raza, color, nacionalidad, sexo, minusvalía, orientación sexual, religión o cuales quiera otras características distintivas que fueren definidas por las autoridades regionales o municipales competentes, siempre que a) se dirijan contra uno o más alumnos; b) entorpezcan significativamente las oportunidades educativas o la participación en programas educativos de dichos alumnos; c) perjudiquen la disposición de un alumno a participar o aprovechar los programas o actividades educativos del centro escolar al hacerle sentir un temor razonable a sufrir alguna agresión física” (Citada por Contreras, 2013, p. 11).

Vale mencionar ahora los acercamientos que nos brinda la facultad de educación de la Universidad Javeriana, que lo definió como una forma de intimidación agresiva, en el contexto escolar, contra uno o varios sujetos, que se caracteriza por ser intencional, repetitiva y sistemática (Contreras, 2013). En cuanto a la persona intimidada se caracteriza por estar en inferioridad defensiva, lo que lleva a una relación de desproporción de poder.

En Colombia, el fenómeno también se ha estudiado en relación con procesos macroestructurales como la violencia; en esta perspectiva, empezaría a visibilizarse a partir de aportes llevados a cabo por Chaux (2002), en el cual se pone como eje fundamental de la formación de niños y jóvenes promover en las aulas la convivencia pacífica en el país, la formación de la ciudadanía y el compromiso con la paz, como aporte al desarrollo de nuevas mentalidades a la superación del conflicto armado, aunque se entiende que la violencia en Colombia no está limitada al conflicto armado, y que hay varias formas de violencia que han afectado a los niños, como la doméstica, la urbana, entre otros.

A partir de estos planteamientos, el Ministerio de Educación Nacional en el 2004 (Contreras, 2013), establece que el fenómeno del bullying requiere mayores elementos de explicación, desde diferentes sistemas conceptuales que puedan dar luces para la construcción de comprensiones más holísticas y se alcance con esto finalmente un tratamiento integral para su abordaje.

Una condición actual que debe ser tomada en cuenta es el caso de la extensión de la interacción social en el medio digital; debe tenerse presente que la sociedad actual en términos contextuales tiene unas dinámicas propias cuyo rasgo distintivo se ejemplifica a través del uso de las TIC (Cerezo, 2010). En estas condiciones, es notoria la explosión en el uso de las TIC como una forma habitual y generalizada de comunicación entre las personas y más que todo de los niños. Uno de los efectos colaterales del uso de estas tecnologías es que ellas abren la posibilidad para formas insospechadas de acoso muy diferentes a las de generaciones previas; ante esta nueva situación, surge la pregunta por la necesidad de una descripción específica de un fenómeno aparentemente cambiante en sus

formas de manifestación y si esta modalidad de agresión requiere un abordaje particularizado de los actores: profesor, agresor y agredido.

En este sentido es cierto que el bullying y los acercamientos académicos a este fenómeno es relativamente nuevo, lo es aún más el tema del bullying cibernético mostrando nuevas formas de hacer sufrir tales como la forma verbal (insultos, amenazas, etc.), la relacional (exclusión) o la indirecta (expandir rumores) (Cerezo, Ramírez, 2012).

De acuerdo con lo anteriormente planteado, el propósito de este trabajo es servir de herramienta analítica para que el docente esté en mejores condiciones para comprender diferentes hechos de bullying.

El abordaje jurídico

El abordaje internacional del Bullying

“El acoso escolar no es un fenómeno aislado perteneciente a una cultura específica, es una situación que ha trascendido fronteras y nos debe preocupar a todos”. (Cárdenas, 2015, p.9) En este sentido se entiende la necesidad de un abordaje internacional para hacer frente a este fenómeno y desde la OMS, por ejemplo, se ha llegado a pronunciar considerando el bullying como una pandemia en la medida que esto afecta la salud y el bienestar de quienes lo padecen. De esta manera se puede considerar el abordaje que se ha llevado en diferentes estudios orientados primero a entender el fenómeno y luego a enfrentarlo.

En el caso de la Organización Mundial de la Salud se ha llegado a entender lo siguiente:

- a) Aunque varían las características individuales y las dinámicas sociales y de poder entre países y culturas, el acoso escolar es una constante.
- b) En todas las niñas y niños entrevistados se observó que se incrementan los problemas de salud y disminuyen las habilidades psicosociales.
- c) Víctimas y agresores tienen pocas o nulas relaciones con sus pares.
- d) Se observa una problemática de género donde los niños son más agredidos y son mayormente agresores, más que las niñas.
- e) También se observa que contra los más pequeños es contra quienes, mayormente, se llevan a cabo estos actos violentos.
- f) Otro hallazgo fue que las niñas y niños de países desarrollados utilizan más los medios electrónicos para violentar.
- g) Mientras que las niñas y niños de países menos desarrollados son mayormente víctimas a través de medios electrónicos.

El Comité de Derechos del Niño, también ha realizado observaciones específicas para cada país, además de las observaciones específicas que realizan a cada país, emite observaciones generales, de esta manera se han hecho planteamientos de regulación de la violencia en las escuelas y a los cuales cada país debería acogerse: “para promover todos los derechos del niño consagrados en la Convención es esencial asegurar y promover los derechos fundamentales de los niños al respecto de su dignidad humana e integral física y psicológica, mediante la prevención de toda forma de violencia”.

En este sentido, se encuentran algunos ejemplos de actos legislativos en las jurisdicciones en países de América Latina como Perú, con su ley 29719, Puerto

Rico, con la Ley 49, Chile, con la Ley 20.536, que indican que la disposición del Comité de Derechos del Niño ha tenido efecto (Cárdenas, 2015).

Por su parte, la Comisión Económica para América Latina y El Caribe (CEPAL) ha aportado propuestas cuyo propósito es precisamente solucionar el fenómeno de la violencia en las escuelas. En este sentido, desde la misma CEPAL se plantea un obstáculo a la hora de proponer algún tipo de solución y es que las medidas que se toman son de adultos formadores hacia los niños, y son estos quienes deciden qué es y qué medidas tomar ante casos de agresión; se considera que estas medidas tendrán poco éxito si los que participan en la construcción de estas medidas no son los mismos estudiantes, cuyo comportamiento sería el medio de comprobación de éxito de cualquier medida que se construya. Así es que, a partir de los propios estudiantes, de sus dinámicas y subjetividades, de sus intereses y motivaciones, desde sus fortalezas y debilidades, es desde donde se debe construir cualquier tipo de política regulativa (Cárdenas, 2015).

En este sentido, es importante destacar que el bullying más allá de solucionarse con labores legislativas en los Estados, como cualquier tipo de violencia, implica un abordaje más integral de los actores involucrados, sobre todo de profesores y estudiantes, ya que más allá de domesticar una forma de violencia por medio de leyes, en el proceso de formación humana, es más un elemento constructivo entre los actores que participan en los lugares donde aprendemos y nos formamos.

La normativa legal colombiana para frenar el bullying

La Constitución Política de Colombia, en su artículo 44, determina los derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, y señala que serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. También se aclara que los niños “Gozarán también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia”. Y establece que tanto la familia, la sociedad, como el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos.

Dentro del marco normativo constitucional colombiano se establece en el artículo 2° que el Estado tiene fines esenciales de servir al colectivo, promover el bienestar general y ser garante de principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución. Además, las autoridades correspondientes tienen la responsabilidad de proteger a sus ciudadanos en lo referido a vida, honra, bienes, creencias y demás derechos y libertades, responsabilidades propias de cualquier Estado.

Inmediatamente después, en el artículo 45, la Constitución establece que: “El adolescente tiene derecho a la protección y a la formación integral. El Estado y la sociedad garantizan la participación activa de los jóvenes en los organismos públicos y privados que tengan a cargo la protección, educación y progreso de la juventud.”

Por su parte, en materia legal, la Ley 1098 de 2006, conocida como el Código de la Infancia y la Adolescencia, establece en el artículo 1° que la finalidad de dicha norma es garantizar a los niños, a las niñas y a los adolescentes su pleno y

armonioso desarrollo para que crezcan en el seno de la familia y de la comunidad, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión.

En el artículo 2º de dicha ley se plantea que su objeto es establecer normas sustantivas y procesales para la protección integral de los niños, las niñas y los adolescentes y garantizar el ejercicio de sus derechos y libertades consagrados en los instrumentos internacionales de derechos humanos.

En el artículo 7º, se reconocen los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos y se señala el compromiso con la garantía y cumplimiento de sus derechos, y la prevención de su amenaza o vulneración, mereciendo una protección integral que se materializa en el conjunto de políticas, planes, programas y acciones que se ejecuten en los ámbitos nacional, departamental, distrital y municipal con la correspondiente asignación de recursos financieros, físicos y humanos.

En el artículo 10 se reconoce la corresponsabilidad de la familia, la sociedad y el Estado en la atención, cuidado y protección de las niñas, niños y adolescentes. Ya en el capítulo 2 en su artículo 18 se resalta el derecho a la integridad personal, describiendo que los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a ser protegidos contra todas las acciones o conductas que causen muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico. Se especifica que, en especial, tienen derecho a la protección contra el maltrato y los abusos de toda índole por parte de sus padres, de sus representantes legales, de las personas responsables de su cuidado y de los miembros de su grupo familiar, escolar y comunitario. En el artículo 18 también se define el maltrato infantil, que es entendido por la ley como toda forma de perjuicio, y toda forma de violencia o agresión sobre el niño, la niña o el

adolescente por parte de sus padres, representantes legales o cualquier otra persona.

En el artículo 41 se determinan como obligaciones del Estado el desarrollo integral de los niños, las niñas y los adolescentes y se especifica que, en cumplimiento de sus deberes a nivel nacional, departamental, distrital y municipal le corresponde: garantizar un ambiente escolar respetuoso de la dignidad y los derechos humanos de los niños, las niñas y los adolescentes y desarrollar programas de formación de maestros para la promoción del buen trato, e indica que en todas las actuaciones que sean de su interés o que los involucren al niño, niña o adolescente cualquiera sea su naturaleza, le corresponde adoptar las medidas necesarias para salvaguardar su integridad física.

Ya en el artículo 43 se establecen las funciones de las instituciones educativas, las cuales tendrán la obligación fundamental de garantizar a los niños, niñas y adolescentes el pleno respeto a su dignidad, vida, integridad física y moral dentro de la convivencia escolar. Con este propósito, su deber es proteger eficazmente a los niños, niñas y adolescentes contra toda forma de maltrato, agresión física o psicológica, humillación, discriminación o burla de parte de los demás compañeros y de los profesores. Se establece que les corresponde incluir en sus reglamentos los mecanismos adecuados de carácter disuasivo, correctivo y reeducativo para impedir la agresión física.

Por su parte, Corte Constitucional, ha abordado recientemente el fenómeno del bullying y se ha pronunciado en sentencias que han sido pioneras para llegar a entender el fenómeno y cómo debe abordarse. En ese sentido, la Corte Constitucional se ha pronunciado en dos ocasiones, la primera, sentencia de

referencia, la T-390 de 2011, y la segunda decisión, la sentencia T-905, igualmente de 2011, los dos fallos pronunciándose ante tutelas interpuestas. (Contreras, 2013). En la primera decisión se hace referencia al conflicto ocurrido en una institución educativa; lo que hay que resaltar en este caso es el desarrollo del derecho al debido proceso del estudiante que fue castigado y no sobre la conducta de bullying por la que todo se inició. Por otro lado, en la segunda sentencia se hace un acercamiento al concepto de bullying como tal, sus pautas y posibles soluciones. La corte argumenta en la sentencia T-905 de 2011 que el matoneo, acoso escolar o bullying, se configura como “un acto de censura y rechazo ilegítimo sobre aspectos personales de los estudiantes agredidos, ya que vulneran su dignidad al someterlos a tratos humillantes.” (Contreras, 2013, p. 12).

De igual modo, en la misma sentencia, se estipula que este fenómeno no es un acto inocente propio de los niños y de su grado de consciencia, sino que son actos nocivos a los que hay que prestar mucha atención, ya que pueden ser actos criminales sin atenuante, producto de alguna enfermedad mental, y que se trata de una forma de acoso u hostigamiento que debe ser entendida, prevenida y solucionada por las instituciones educativas y los sujetos adscritos al esquema escolar e instituciones del Estado, en concordancia con la Ley 1098 de 2006.

La corte añade que el matoneo, en primera instancia, no debe ser abordado de forma punitiva por los manuales de convivencia, sino más bien el tratamiento debe ir perfilado a la defensa de los derechos de todos los menores implicados “lo cual requiere de una reunión mancomunada, una sanción y unas actividades en el colegio con los demás estudiantes.” (Contreras, 2013, p. 12) Lo cual sugiere un abordaje pedagógico y no tanto punitivo, aunque sin obviar este último.

No obstante, si bien la corte es consciente de que no tiene un dispositivo claro, un protocolo o una forma específica para identificar y atender el fenómeno del bullying, “los casos de acoso y hostigamiento escolar se deben tratar mediante un proceso restaurativo... no es el juez de tutela quien debe indicar qué estrategias se deben aplicar en un caso de acoso escolar” (Contreras, 2013, p. 12). Lo que quiere decir que debe haber una acción reparadora de derecho y debe ser también un abordaje pedagógico, ya que la misma corte reconoce sus límites a la hora de aplicar un tipo de estrategia en este campo y, además, con base en todo lo anterior, dicha estrategia tiene que ir dirigida tanto al agresor como al agredido, y por supuesto, el mediador debe ser el profesional encargado de la formación de estas personas.

En cuanto a las funciones de la Policía Nacional, el artículo 89 muestra las garantías que se deben dar en cuanto a la defensa de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes y se refiere a la responsabilidad de adelantar labores de vigilancia y control en los lugares de recreación y deporte y demás espacios públicos en donde habitualmente concurren niños, niñas y adolescentes y a la entrada de los establecimientos educativos de su jurisdicción.

Los procesos pedagógicos como alternativa para afrontar el bullying

Pese a que ofrecen un marco pertinente, las disposiciones jurídicas y policivas no se consideran un modelo de intervención adecuado para enfrentar el bullying, en tanto, en el mejor de los casos, tienen solamente efectos disuasivos. Ante esta situación, se ha vuelto la mirada hacia las propuestas pedagógicas, en tanto ellas se relacionan con la formación de los sujetos.

En ese sentido, se ha encontrado pertinente explorar la propuesta de Louis Not, quien explora la significación de la pedagogía en términos del proceso de estructuración de los sujetos. Este autor se refiere a modelos pedagógicos hetero estructurantes, en los que los sujetos se entienden como entidades a las que se puede configurar desde el exterior y que asignan al docente esta labor, de modo que el proceso formativo es concebido desde una perspectiva unilateral en el cual el maestro es el conocedor, responsable del conocimiento del niño y cuyo propósito es el de reproducir los valores e idiosincrasia griegos (Zubiria, 2010).

Por otra parte, Not destaca la emergencia de modelos autoestructurantes que proponen superar la concepción de que el estudiante tiene un papel pasivo en su proceso formativo, el cual no habita únicamente en las aulas (Zubiria, 2010); en este modelo, la configuración del sujeto se deriva de su misma actividad y toma distancia de atribuirle un papel de receptor del conocimiento, en el aula.

Ante este énfasis en la autoestructuración desde instancias externas o por la acción del mismo sujeto, emerge otra alternativa que plantea una visión crítica de los modelos hetero estructurantes, que propone una síntesis dialéctica que destaca el papel de los actores externos, al tiempo que plantea y que destaca el papel activo del sujeto, pero que no lo ve como entidad aislada, sino como entidad que interactúa con otros; igualmente, se asume que el conocimiento no es una construcción exclusiva del salón de clase sino que ocurre en diferentes contextos que cumplen un papel central en el proceso de aprendizaje, el hogar, los amigos, la Internet, etc.

Ante estas condiciones, Not propone el modelo pedagógico dialógico frente a los modelos hetero estructurantes que ampliamente dominan las prácticas docentes contemporáneas, el cual enfatiza los procesos de orden más bien

formativo frente a la escuela tradicional. Plantea que sus inicios se pueden rastrear desde las Escuelas Nuevas y activas a finales del siglo XX y asumirían el nombre de “enfoques constructivistas”, aquí el reconocimiento del papel activo del estudiante hace que se identifique su rol esencial y determinante frente a los mediadores del proceso formativo los profesores, todo lo cual genera como resultado una síntesis dialéctica entre un yo, representado por el estudiante, y un otro, representado por el profesor (Zubiria, 2010).

Se parte de que es a través de los contactos que se tienen con los demás como el sujeto emerge del estado de indiferenciación original, y se incorpora en su cultura. El sentirse él mismo se basa en la representación que el otro le envía y lo reconoce como otro diferente, como un individuo (Aguirre, 2020). Se entiende, entonces, que la inmersión diaria en el entorno social de la escuela les da a los niños las expectativas sociales de una cultura de la que el educador es un agente. En estas condiciones, a partir del diálogo pedagógico entre el docente, el estudiante, en un contexto cultural específico, el docente realiza una acción mediadora que permite al sujeto integrar en su estructura los conocimientos y valores de la cultura.

De este modo, desde la perspectiva de Louis Not, en el proceso de construcción de conocimiento, la interacción juega un papel primordial, ya que a través de un proceso dialógico profesor-alumno que el individuo entra en contacto con su cultura y forma parte de la comunidad (Aguirre, 2020). Los autores destacan que esto se puede ver desde los inicios mismos de la enseñanza tradicional en la antigua Grecia, donde precisamente podemos ver su génesis y su apogeo.

En el modelo pedagógico dialogante se insiste en la necesidad de reconocer varios aspectos del proceso formativo de los seres humanos, de modo que este

abarque todas sus dimensiones. Se plantea que la acción pedagógica debe entender, valorar y favorecer de manera intencionada la formación integral del estudiante (Zumbiria, 2010).

Por cuanto se reconoce que el estudiante no solo piensa sino que también siente, y al sentir ríe, llora, pelea, sufre, regocija, lamenta, odia y ama a otros, se señala que la función de la escuela es favorecer y promover un desarrollo que debe dejar de lado la educación bancaria, contribuyendo al desarrollo de dimensiones como el afecto, la sociabilidad y los sentimientos (Zumbiria, 2010). Así mismo se atribuye cada vez mayor importancia a las dinámicas que se relacionan con la construcción de la autoestima como elemento de desarrollo y crecimiento de una persona (León, 2015). En estas condiciones, se asume que el ejercicio pedagógico no se limita a la transmisión de unos conocimientos sino también al desarrollo del ser humano de forma integral.

Esta perspectiva está de acuerdo con la propuesta de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que en su informe de la Comisión Internacional sobre la Educación del siglo XXI, identifica los cuatro pilares básicos de la educación:

- 1) Aprender a conocer
- 2) Aprender a hacer
- 3) Aprender a convivir
- 4) Aprender a amar

Por otra parte, es necesario reconocer que el papel formativo no es exclusivo del docente, sino que los compañeros de grupo participan igualmente en la estructuración del sujeto y que cumplen un papel fundamental en la estructuración,

de modo que puede decirse que todos los que participan en los escenarios educativos tienen funciones interestructurantes.

En concordancia con la premisa anterior, el modelo pedagógico dialogante es el que puede ofrecer más elementos para asumir la estructuración de los sujetos, entendiendo que son los sujetos que viven y comparten el mismo universo simbólico, con sus significantes y significados que les son familiares y propios, quienes elaboran visiones de mundo y quienes aprenden a comportarse de acuerdo con ellas.

Tina Martín afirma recurriendo a Henry Giroux que “la pedagogía no se limita a lo que sucede en las formas institucionalizadas de escolaridad; abarca todas las relaciones que los jóvenes imaginan como propias en su mundo” (Martín, 2011, p. 23). Así, los estudiantes aprenden muchísimo de las relaciones interpersonales que tienen con las personas que los rodean y en el escenario educativo, estos son maestros y compañeros, con quienes pueden tener un tipo de interacción que puede ser viciosas o excluyentes. (Sierra, Delfino y Ruiz, 2016).

“Esto configura un tipo de cultura en la que los jóvenes no solo se ven afectados por las interacciones con los compañeros, sino que viven también una influencia poderosa que se canaliza a través del currículo oculto de la escuela².” (Martín, 2011, p. 23).

Referente al elemento de currículo oculto, en primer lugar, hay que establecer que, en cualquier clase formada por cualquier tipo de alumnos, con sus

² El currículo oculto se puede entender como un conjunto de condiciones que afectan la formación pero que no son explícitamente conceptualizadas, planteadas, discutidas o revisadas críticamente por las comunidades educativas que llevan a cabo un proyecto curricular.

particularidades económicas, condiciones políticas o sociales, la educación que se ofrece va a ser semejante, y va a estar estructurada de acuerdo con parámetros generales, un profesor tiene a cargo impartir los mismos contenidos, pero no todos los estudiantes van a aprender lo mismo (Acevedo, 2010), por otra parte, la interacción del docente no será igual con todos los estudiantes.

El currículum establece los parámetros que se consideran necesarios para lograr éxito en el proceso de aprendizaje, pero se reconoce la forma diferencial de impartir estos contenidos a los estudiantes, y es así donde se empieza a hablar de currículo oculto: “el currículum oculto lo podemos definir como el conjunto de normas, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos que se manifiestan en la estructura y el funcionamiento de una institución.” (Acevedo, 2010, p. 1) En este sentido hay que enfatizar el papel significativo del docente procurando reforzar este tipo de costumbres, creencias y lenguajes que van a reforzar o controvertir ciertos parámetros culturales de los estudiantes.

“Es todo aquello que sí se ve y que sí se oye, pero que se transmite y se recibe de manera inconsciente, al menos sin una intencionalidad reconocida.” (Acevedo, 2010, p. 2) Los mensajes del currículo oculto de esta manera no son transmitidos de manera consciente, de hecho, empiezan a relacionarse con aspectos del orden de la psicología y desde este campo; en este sentido, el psicoanálisis puede representar una perspectiva interpretativa importante al considerar de manera notable los procesos inconscientes de los individuos que se manifiestan en la cultura.

Hablando más del currículo oculto hay que establecer que no solo se puede encontrar en las dinámicas propias de la clase donde el profesor y el estudiante son

los participantes del proceso educativo, también hay que mencionar la cultura institucional que se halla implícita en las escuelas: directivos, personal auxiliar, administrativo, etc., que crean toda una atmosfera alrededor del niño y que pueden reforzar ciertos patrones que el niño puede percibir como positivos o negativos.

Un ejemplo de esto se encuentra en los casos en los que las prácticas transmiten contenidos que discriminan a la mujer, con elementos inconscientes que promueven una cultura sexista, invisibles gracias a que hay comportamientos y actitudes que no son solo del profesor sino también de todo el centro educativo y que son reproductores de valoraciones de determinados sectores sociales, que revelan la existencia del currículo oculto; en estos casos se puede inferir que hay unas percepciones sociales en la cultura educativa a las que los alumnos de sexo femenino están expuestas todo el tiempo, sobre cuál debe ser el rol de la mujer con respecto del hombre.

Acevedo (2010) ilustra lo anterior mediante el caso de una institución educativa en la que la distribución de funciones y campos de estudio refleja concepciones sexistas. “Un centro donde la mayoría de su profesorado es femenino, el centro siempre ha tenido un director y un vicedirector. El personal de administración es mayoritariamente femenino y la limpieza del centro es realizada por mujeres, salvo el coordinador que es un hombre. La única excepción al respecto sería el mantenimiento del centro que está a cargo de una mujer. En informática, el profesorado se reparte por partes iguales, pero el alumnado es mayoritariamente masculino (32 alumnos y 3 alumnas). [...] En el módulo Atención Sociosanitaria –un módulo orientado al cuidado de personas dependientes– solamente hay un profesor

y tres profesoras y su alumnado es exclusivamente femenino; en el módulo de Frío y Calor, todo el profesorado es masculino y todo el alumnado es masculino". (Acevedo, 2010, p. 3)

En este orden de ideas, hay que hipotetizar la posible existencia de otros elementos de carácter pernicioso de lo que puede entenderse como subcultura escolar y que se materializan también en el mismo ambiente institucionalizado, como puede ser la violencia o la agresión contra otros.

A partir de lo anterior se entiende que las construcciones simbólicas que se forman durante la interacción con otros dan lugar al establecimiento de límites o parámetros de interacción con el conocimiento o con sus semejantes y que la interestructuración siempre estará mediatizada por la cultura vigente en el entorno social. (Aguirre, 2020).

Tina Martin destaca que la escuela tiene mucha influencia en la vida de los estudiantes porque es donde pasan la mayor parte de su tiempo y afirma que, debido al carácter obligatorio de la escuela, en muchos casos, los niños se ven convocados a actuar bajo parámetros en contra de su voluntad en aras de crear un modelo de persona que exige la sociedad. Solo dos tipos de instituciones cumplen con lo que cita Martin recurriendo a Fraizar y Sadker, las cárceles y los hospitales psiquiátricos y sobra decir que su propósito es más coercitivo que formativo. Si bien estos autores muestran que no están comparando las condiciones de las escuelas con las de las prisiones y los hospitales psiquiátricos, sí enfatizan el hecho de que los tres institucionalizan y coartan de forma policiva a los seres humanos (Martin, 2011).

La autora plantea que los escenarios institucionales policivos generan resistencia en la medida en que no permiten el despliegue de un ideal de sí mismo ya que entra en confrontación con la cultura.

Así, la escuela bajo las dinámicas de un modelo pedagógico hetero estructurante, en lugar de crear un modelo de persona que armonice con lo que la sociedad quiere de ella y lo que él desea de sí mismo, lo que hace es limitarlo a una única opción que es lo que otro quiere de él.

Posibles aproximaciones pedagógicas al fenómeno del bullying

En relación con el bullying, tenemos que las dinámicas de esta sociedad contemporánea requieren proponer abordajes pedagógicos alternativos que se acomoden a las características particulares de las personas en su contexto específico y que es allí donde el modelo pedagógico interestructurante tendría lugar.

También se puede decir que al abordar el fenómeno del bullying este no debe estar valorado únicamente desde un modelo hetero estructurante encerrado en una lógica estímulo-respuesta que promete que el fenómeno tiene arreglo inmediato, mediante la aplicación punitiva de la ley. La disertación parece sencilla, “si hago algo, la consecuencia será positiva o negativa después de llevar a cabo una disertación analítica del hecho”. No obstante, no hay que descalificar la acción sancionatoria inmediatamente, ya que hay un principio de realidad social que no se puede negar, hay que entender las demás dimensiones que promueven el hecho, las cualidades socioafectivas y valorativas de la persona que lo llevan a realizar una determinada praxis con el otro, un otro que se aleja de su propio sentir.

Se considera que los profesores tienen la responsabilidad de propiciar la cualificación de la dimensión cognitiva de los estudiantes, sin desconocer que tienen un papel activo en cuanto a la formación de los individuos respecto a su dimensión ética; esto quiere decir que deben favorecer el desarrollo de una visión crítica ante

distintos atropellos, de una sensibilidad social y promover un estilo de vida que armonice lo individual con lo colectivo y con la cultura. “No se trata simplemente de transmitir conocimientos, como supuso equivocadamente la Escuela Tradicional, sino formar individuos más inteligentes a nivel cognitivo, afectivo y práxico.” (Zumbiria, 2010, p. 2).

En el caso del modelo interestructurante, es la vigencia de pautas de interacción en la cotidianidad respetuosas de las singularidades y que demandan de cada participante el reconocimiento del otro, bien sea en escenarios formales o informales, que se forman sujetos capaces de elaborar los conflictos y valorar positivamente las diferencias.

Con todo lo dicho hasta el momento, se ve la necesidad de que los docentes tengan luces conceptuales que sean útiles en aras de orientar el proceso formativo completo de los estudiantes, incluidos los aspectos éticos, que se elaboran principalmente a partir de la interacción y la interlocución.

Ante esta situación se puede entender que un diálogo entre la pedagogía y el psicoanálisis puede ofrecer elementos orientadores para enfrentar condiciones que no aportan a la formación de los sujetos, como el bullying.

Los posibles aportes del psicoanálisis

Para empezar, se puede afirmar con Sierra, Delfino y Ruiz (2016) que “la educación es entendida por el psicoanálisis como un proceso por el cual el sujeto abandonará una naturaleza primitiva para acceder a un orden cultural a través de la mediación simbólica del educador.” (Delfino y Ruiz, 2016, p. 1)

Con el propósito de utilizar el psicoanálisis con fines pedagógicos, es

pertinente aclarar que, por definición, el psicoanálisis se encarga en principio del estudio de las realidades psíquicas inconscientes de las personas, que tienen repercusiones en sus relaciones cotidianas con los otros y que son independientes del contexto en el que se encuentren los individuos (Delfino y Ruiz, 2016). Como disciplina, el psicoanálisis cuenta con una teoría que habla del porqué y el cómo de los procesos psíquicos inconscientes de los sujetos que se presentan en la realidad, sus diversas manifestaciones en el día a día, y cómo son los síntomas producto del sufrimiento interno de los sujetos, relacionados con el ordenamiento propio de la cultura.

A este respecto, el principio es simple, al no poder lograrse una conjugación entre los intereses del individuo y del colectivo, la frustración del sujeto se puede traducir en un síntoma de agresión; por otro lado, si el sufrimiento no se traduce en agresión, producto de la represión de este sentimiento, el resultado será otro tipo de manifestación o síntoma (tics, comportamientos obsesivos compulsivos, neurosis, histeria, etc.).

A la vez el psicoanálisis permite entender la conexión con los procesos llamados de la conciencia (mente) y sus expresiones (cotidianidad), esto quiere decir, procesos mentales que están articulados con la realidad: lo que pensamos de la realidad, lo que hacemos en la realidad y lo que queremos en la realidad, será llamado por el psicoanálisis *principio de realidad*.

De acuerdo con estos presupuestos, se crea un método propio para la investigación de dichos procesos, y de hecho el método usual que usa el psicoanálisis para el tratamiento de sus pacientes es la libre asociación, en el que

se propone al sujeto que hable de lo que quiera hablar e incluso que diga lo que piensa sobre ciertas palabras clave, como papá o mamá.

De acuerdo con la perspectiva psicoanalítica, la violencia y la agresión expresan un malestar no solo con la cultura, sino también un malestar consigo mismo que se proyecta a los demás, de donde, los síntomas son manifestaciones del malestar en la cultura, en este caso, el más importante es la agresión.

Esto debido a que la cultura se encuentra tan interiorizada en los sujetos, que hace parte constitutiva de ellos, más aún entendiendo que sin cultura no podrían existir tanto el individuo como el colectivo, por tanto, agresión contra el colectivo se puede definir como una agresión contra sí mismo y viceversa.

En una aproximación inicial, se debe entender que el “malestar con la cultura” se refiere al inconsciente del sujeto que lucha contra los condicionantes morales que plantea culturalmente la sociedad, el cual busca obtener de una forma u otra cierto grado de goce (Saad, 2011), cuando esto no es posible genera, se genera angustia en el sujeto; en estas condiciones, “[...] el sujeto humano consiga o no su adaptación social dará lugar a una agresividad más ligada a la angustia, más violenta si se quiere en el caso de no conseguir una adaptación social...” (Pereña, 2011, p. 20) Por lo tanto, la violencia o agresión es una evidencia de naturaleza sintomática como respuesta negativa a la adaptación a la cultura.

Como otro efecto colateral de esta dificultad, está la agresión contra sí mismo, que debe ser entendida como un recurso de defensa que plantea el inconsciente en situaciones de gran amenaza y estrés frente a los constructos morales ya interiorizados por el sujeto en contacto con la cultura (Galor, 2013). El grado de confianza frente a estos mecanismos de defensa es determinado en gran

medida por la supresión emocional y el nivel de dolor psicológico (Galor, 2013). Esto quiere decir que entre más grave el agravio a los valores interiorizados por el sujeto, así mismo debe ser el dolor autoinfligido que dé paz al sujeto, de esta manera cada sujeto tiene su propio patrón de defensas frente a diferentes situaciones, un ejemplo gráfico de esto puede ser la autoflagelación ante el agravio religioso.

Estos elementos psicoanalíticos dentro de la dinámica escolar se pueden ejemplificar cuando hay un descontento de otro quien hace las veces de la cultura. “El interés por la educación del fundador del Psicoanálisis forma parte de un interés más global: la dimensión cultural” (Sierra, Delfino y Ruiz, 2016, p. 2).

En este sentido, si el primer acercamiento con la cultura que es su hogar, como elemento nuclear de la sociedad, se realiza de forma traumática, es de esperar que se desarrolle algún tipo de represión que se manifestará como síntoma mediante actos violentos; en este caso, se entiende la destructividad del ser humano como una expresión de la pulsión de muerte orientada hacia el exterior.

Se tiene, entonces, que la cultura es el escenario en el que se desarrollan ciertas fuerzas o tendencias que procuran la vida o la muerte y que, por razón de su naturaleza, resultan antagónicas. Esto entendiendo que la fuerza o estímulo de vida es la que procura la unión con otros al querer buscar la propia autopreservación, lo que lleva a la instauración de una sociedad, que a su vez existe por medio de una cultura que controla el comportamiento y los impulsos insanos que puedan provocar la propia destrucción, no solo del sujeto mismo, sino de la misma sociedad a la que se circunscribe.

Así las cosas, la cultura es prohibitiva ante deseos que puedan poner en peligro a la comunidad, lo que genera una fuerza o estímulo de muerte frente a esta,

ya que el sujeto no puede realizar un despliegue de la totalidad de las pulsiones que lo constituyen. La misma cultura se inscribe en las diferentes modalidades de expresión del odio, que van desde el rechazo al otro hasta su destrucción (Sierra, Delfino y Ruiz, 2016).

“Tales problemáticas [las relacionadas con la frustración en la satisfacción de las pulsiones] se refieren a la concepción de la cultura como fundada sobre la represión de las pulsiones, a la educación como momento práctico de la propia contradicción de la cultura –que consiste en que el niño tiene que renunciar (a las pulsiones) para poder acceder (a la cultura)–, a los residuos que quedan en el sujeto por haber pasado por el proceso de culturalización y que el psicoanálisis encuentra bajo la forma del síntoma”. (Sierra, Delfino y Ruiz, 2016, p. 2).

Se puede agregar que el psicoanálisis tiene otros campos de aplicabilidad como es el de la interpretación de producciones culturales, muy útil por demás para entender elementos contextuales donde se desarrolla el bullying.

Así, se considera que el psicoanálisis puede proporcionar luces conceptuales para hallar en el agresor y en el agredido elementos que permitan comprender su comportamiento en una sociedad con valores específicos y su propia producción cultural.

Por qué usar el psicoanálisis para este propósito también se explica por un propio interés que empezó hace más de 7 años, dos años antes de empezar mis primeras experiencias docentes hace 5 años. Lo anterior resultó orientador para entender ciertos comportamientos que he visto en la práctica, especialmente en los jóvenes de últimos grados que son la población en la que principalmente me he desenvuelto, jóvenes con problemas de toda índole, desde el fracaso escolar hasta

problemas intrafamiliares. El psicoanálisis, como mencioné anteriormente, me facilitó el acercamiento con todos estos jóvenes y, de alguna manera, me ayudó no solo a entenderlos y a entenderme, sino también a mostrarles diferentes formas para poder enfrentar sus diversos problemas.

Vale aclarar que el psicoanálisis no es una teoría educativa, no es una ciencia, no es una filosofía, sino una disciplina nacida en la clínica con Freud. Partiendo de esto, no se puede hacer una teoría pedagógica, o en sí mismo una pedagogía, sino más bien que puede tener un diálogo con la práctica docente. Por ello, lo que propongo es un diálogo entre pedagogía y psicoanálisis.

OBJETIVO GENERAL

Propiciar un diálogo entre la pedagogía y el psicoanálisis que ofrezca un abordaje interpretativo del fenómeno del bullying y contribuya a que los docentes cuenten con más elementos para la comprensión del fenómeno.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

1. Proporcionar una mirada alternativa al problema del bullying desde un marco conceptual psicoanalítico, que ofrezca una perspectiva interpretativa sobre casos de agresión.
2. Plantear un sistema conceptual, con base en principios psicoanalíticos, que caracterice las manifestaciones de violencia en los escenarios educativos para el estudio de casos de bullying.

3. Brindar a los profesores un marco conceptual que dé relevancia al valor interpretativo de los procesos subjetivos, para entender el fenómeno del bullying en condiciones específicas.
4. Mostrar un abordaje interpretativo holístico de los procesos subjetivos de los estudiantes a partir de las particularidades de su relación con la cultura y su formación familiar.
5. Generar la posibilidad de que la participación en escenarios de diálogo sobre las relaciones con las figuras de ley y sobre la forma de elaborar las propias representaciones de sí mismos frente a un otro, contribuyan a comprender las condiciones subjetivas que pueden conducir a la agresión entre miembros de la comunidad educativa.

MARCO CONCEPTUAL

Para identificar un contexto en el que se desarrolla el bullying, hay que hablar de cultura, ley y formas colectivas de reafirmación del yo que se pueden presentar en la escuela. Adicional a ello, hay que desarrollar una conceptualización básica de elementos que más adelante serán de utilidad.

En el psicoanálisis, el concepto de pulsión es un fundante teórico, esta se entiende en el sentido clásico de la teoría psicoanalítica como un impulso en el aparato psíquico, que podrá ser ligado o subordinado al principio del placer, esto quiere decir que es un impulso cuya meta es una condición que genere satisfacción en el sujeto (Sopena, 2001).

Del concepto anterior de pulsión, se desprende el concepto de libido, que es de suma importancia como principio motivador del comportamiento humano en el psicoanálisis, y que se compone de instintos parciales, que se fijan en determinadas zonas erógenas del cuerpo. Dicho principio da lugar a la teoría de desarrollo psicosexual (oral, anal y genital) (Freud, 1915).

Los diferentes instintos parciales con su respectiva zona erógena tienden a la satisfacción, pero con el paso del tiempo y como efecto de la complejización en cuanto a la fijación de la libido, llevan a que se sinteticen y se centren en diferentes objetos, lo que quiere decir que esta energía psíquica se fije sobre un objeto ajeno al propio cuerpo, a esta entidad se le denomina objeto de deseo.

Las construcciones que se llevan a cabo durante el desarrollo psicosexual se harán en función de la ley, que en principio es donde encontramos al yo en relación

con el otro porque, en principio, la ley representa al otro. Allí, Freud crea un camino explicativo en donde identifica dos principios.

Desde los primeros momentos de desarrollo psicosexual, están en funcionamiento los principios de placer y displacer, que son los que rigen la actividad psíquica del niño. Las pulsiones displacenteras, por lo general, necesitan de su contraparte para ser satisfechas. En este sentido, la primera pulsión displacentera con la que va a tener contacto el niño es el hambre y será el pecho materno el que provea el placer necesario para calmar ese displacer. En estas condiciones se genera un vínculo frente a la figura materna, ya que es la madre quien suministra la alimentación para calmar el displacer, o el hambre.

En esta situación se aprecia que, en la aproximación inicial a los objetos de deseo, el objeto es buscado con el propósito de dar satisfacción a las demandas pulsionales del niño que cambian según la fase o etapa de desarrollo psicosexual de la que se trate y que está relacionada con una zona erógena. El objeto tiene una función importante: la de cumplir una meta sexual que consiste en la *incorporación* del objeto satisfaciendo la necesidad pulsional; el paradigma de lo que más tarde se convertirá en factor de identificación. (Freud, 1905).

En algunos casos, la cultura establece prohibiciones para la satisfacción de las pulsiones, como ocurre, por ejemplo, cuando la pulsión de displacer es provocada por la necesidad de excreción y la imposibilidad de que esta se realice en ese momento³. La sensación o la necesidad de excreción aquí tiene una carga

³ La segunda fase del desarrollo psicosexual es la de “la organización *sádicoanal*” (Freud, 1905), o la que popularmente se conoce como la fase anal. En ella “La actividad es producida por la pulsión de apoderamiento, a través de la musculatura,

“ambivalente”, en la medida en que, prohibirle la excreción aumenta el displacer, el placer necesario para dejar al sujeto en equilibrio debe ser proporcional y, por lo tanto, entre más displacer mayor placer final se conseguirá. En este caso se aprecia que placer y displacer actúan en la misma dimensión, no existe una sin la otra. Esta condición constituye un primer acercamiento a la “ley”, a la “cultura”, cuando el niño encuentra ciertas restricciones a su goce pulsional.

Posteriormente, la elección del objeto que calma pulsiones displacenteras se realiza en dos oleadas. "La primera se inicia entre los dos y los cinco años, y el período de latencia la detiene o la hace retroceder. [...]La segunda sobreviene con la pubertad y determina la conformación definitiva de la vida sexual." (Freud, 1905, p. 181).

En la primera de estas etapas es donde se configuran las representaciones de sí mismos en los sujetos, entendiendo las diferencias entre los hombres y las mujeres al elegir como objeto de deseo al padre o la madre. Esto ocurre al identificarse en función anatómica con la figura paterna que haga las veces de objeto de deseo, el objeto que desea el sujeto.

En el proceso de identificación e incorporación del objeto de deseo, se experimenta la imposibilidad de acceder a él, dado que lo que se desea es a la madre.

En estas condiciones, el objeto primordial de deseo al que se quiere acceder a toda costa es tachado por la cultura como ominoso, se revela como prohibido.

del cuerpo, y como órgano de meta sexual pasiva se constituye ante todo la mucosa erógena del intestino" (Freud, 1905)

Esta prohibición en relación con el objeto primordial es la que se refiere a la prohibición del incesto.

La ley de prohibición del incesto tiene acepciones antropológicas, sociológicas e incluso biológicas, y es un asunto en el que radica la existencia de una comunidad, cuya existencia no podría ser posible en la medida que la práctica endogámica tiene consecuencias negativas para mantener el orden social de la tribu totémica o, en sí mismo, la preservación de la especie humana. Sin embargo, la aproximación psicoanalítica tiene otro orden.

Ante el objeto de deseo primordial, se presenta una prohibición psicológica que da lugar al complejo de Edipo. En esta dinámica se ubica la función prohibitiva llamada padre.

En todas las etapas del desarrollo psicosexual, según el psicoanálisis, la pulsión del Eros o pulsión de vida se fija sobre el objeto de deseo del sujeto, que puede ser su familia (madre o padre) o sobre sí mismo, si estamos hablando de un caso de narcisismo. Eros se toma como la pulsión generadora de vida, entendido de forma simple, como una activación a nivel orgánico, cuyo propósito principal es la preservación de la vida.

La ley o la cultura se muestran como cierta persistencia de la realidad psíquica de una existencia remota. Desde el punto de vista freudiano, los primeros grupos humanos tenían un proto padre que se regía por la fuerza y que gozaba de todas las mujeres del clan al tener el control de los hijos (Freud, 1914). Cualquiera que osaba discutir su poder era expulsado o asesinado por el padre. Cansados de este tipo de abusos por parte del padre terrible, le atacan, le matan y lo canibalizan

para proyectar en sí mismos cualidades que ostentaba el padre, para poder tener acceso a los goces pulsionales de este: acceso a las hembras del clan y demás libertades de las que gozaba el padre. No obstante, este acto es generador de culpa ya que, a posteriori, rememoran las cualidades positivas del padre –ser cariñoso, proveedor y protector que, ante todo, buscaba un bienestar relativo para quienes se hallaban subordinados a su poder–.

Se plantea entonces que, de una forma semejante, en el plano intra psíquico, surge la relación con el otro llamado “padre”, quien, por el vínculo con la madre, es quien posee el deseo de esta y, por supuesto, juega el papel de antagonista para el niño; frente a él, si bien hay una fuerte oposición, hay también un fuerte vínculo amoroso.

A partir de esta dinámica se interioriza la ley de prohibición del incesto que, en sí misma, se constituye como la base sobre la que se establece la cultura. “La prohibición del incesto, aunque sea común a todos los pueblos, es un criterio del otro... [se trata de] El señalamiento desde el origen sobre qué objetos pueden y cuáles no pueden ser objetos del deseo.” (Zuleta, 1985, p. 54).

El instinto de vida que perfila al goce pulsional encuentra su contraparte en la relación con la norma, De este modo, la norma, expresada en la figura del padre, es generadora de un sentimiento de muerte, en la medida que el padre se vuelve una restricción al goce pulsional; condición negativa que se vuelve al niño, ya que inconscientemente se desea la muerte de la ley, quien es proveedor y protector.

En esta dinámica emerge un gusto por transgredir las normas. Pero, la transgresión de las normas es una condición generadora de culpa, que está

relacionada con la pulsión de muerte o thanatos (deseo inconsciente del padre fundador de ley).

En estas condiciones, se tiene que de la confrontación con la figura del padre resulta la pulsión de muerte o Thanatos, donde se entiende que “Esta pulsión de agresión es el retoño y el principal subrogado de la pulsión de muerte que hemos descubierto junto al Eros, y que comparte con este el gobierno del universo. Y ahora, yo creo, ha dejado de resultarnos oscuro el sentido del desarrollo cultural...Tiene que enseñarnos la lucha entre Eros y Muerte, pulsión de vida y pulsión de destrucción, tal como se consume en la especie humana. Esta lucha es el contenido esencial de la vida en general, y por eso el desarrollo cultural puede caracterizarse sucintamente como la lucha por la vida de la especie humana.” (Freud, 1905, p 117).

Sin embargo, al mismo tiempo se entiende la necesidad e importancia de las leyes; se reconoce que la norma también tiene como propósito fundamental la preservación de la vida, lo que crea un sentimiento ambivalente entre vida y muerte, entre eros y thanatos.

La ley, la prohibición, da lugar a la formación del superyó. El superyó es caracterizado por Freud como la parte de la psique humana que contrarresta las demandas y satisfacciones que se generan en el ello, básicamente es toda la carga ética y moral que reciben los sujetos a través de la cultura. Este se forma a través de la internalización de los valores y normas de los padres reproducen, pero más específicamente como resultado de la transición de los sujetos por el proceso edípico y la prohibición o censura que representa la figura del padre.

De este modo, la confrontación con el padre genera culpa. “Llamamos «conciencia de culpa» a la tensión entre el superyó (cultura), que se ha vuelto

severo, y el yo, que le está sometido. [El superyó] Se exterioriza como necesidad de castigo. Por consiguiente, la cultura yugula el peligroso gusto agresivo del individuo debilitándolo, desarmándolo, y vigilándolo mediante una instancia situada en su interior, como si fuera una guarnición militar en la ciudad conquistada.” (Freud, 1905, p. 120)

Si bien hay muchas formas de culpa, según Zuleta esta es la primordial, dado su vínculo con la transgresión de toda norma. Lo más importante es que procede de la hostilidad a lo que se interpone al acceso al objeto amado. Como ese padre o ley se interpone al acceso al objeto primordial, es también un objeto de identificación, la hostilidad que tenemos hacia él se vuelve hacia nosotros. Esa es la naturaleza de la culpa, una rabia con nosotros mismos por haber odiado y agredido real o imaginariamente a alguien.

Durante el proceso evolutivo, el antagonismo con el padre se muestra como elemento generador de malestar, pero también se convierte en elemento de vida, ya que, al no querer conflictos con el padre, la pulsión de vida se muestra como el mejor camino para garantizar la vida propia. Se entiende con esto que la ley o la norma son necesarios para salvaguardar nuestra integridad.

En resumen, el padre se representa como la ley necesaria y permite la acción de otras aptitudes que resultan más provechosas para vivir en sociedad. Al hablar de estas acciones nos referimos a elementos socialmente más aceptables, como el deporte, el trabajo en un área específica, el cambio a un algo que puede llenar al sujeto en cuanto a sus necesidades particulares, de esa manera se evita la confrontación y, en cierta medida, la decepción hacia la figura paterna de quien actúa como ente rector, en cuanto al papel educativo se refiere. No se quiere

desilusionar a la figura rectora cuando se entiende su papel formativo, de hecho, se busca enorgullecerla en su rol de crear el ideal del yo del niño. La figura paterna, o bien de quien cumple las veces de ley en el sentido descrito, configura en buena medida al sujeto.

La mediación que se da en aras de la afirmación del yo y en búsqueda del ideal del yo (noción que se desarrollará más adelante), es generadora de malestar que bien puede reprimirse en un primer momento, pero que, en algunos casos se manifiesta de una u otra forma, en conductas que, a la luz de la cultura, se ven como irracionales. Estas pueden ser violencia, ansiedad, apatía, etc., los cuales son claramente visibles en quienes cumplen el rol de agresor en casos de bullying.

Es así como algunos procesos de desarrollo no concluyen, como en el caso de quien permanece en un estado de rebeldía. En este sentido “el que está en la rebelión permanente, está en una relación de dependencia, es decir, ahí no hay un movimiento de autonomización, ni mucho menos, y muy frecuentemente se ve que no tiene contenido la acción misma”. (Zuleta, 1985, p. 30). De esta manera, se hace patente la necesidad de un goce desaforado que tienen los niños, en cuanto a pulsiones se refiere, al transgredir la cultura.

Hablando de la conformación de la sociedad por medio de la cultura, hay que decir que ella también es constitutiva de la formación individual, puesto que, entre sus pensamientos el sujeto tiene en cuenta las acciones del otro “mi libertad termina, donde empieza la libertad de los demás”. En este caso, los criterios establecidos en la sociedad se toman, bien sea para considerarlos como aspectos de referencia para la construcción del ideal del yo mediado por la ley, o como elementos de la

cultura que entran en disputa con el ello y dan lugar a la formación del yo. Dicho proceso puede ser generador de neurosis en el niño y explica, en buena medida, los comportamientos irascibles e irracionales.

En relación con los procesos institucionales de socialización se tiene que, mediante la acción del Estado, la escuela o la familia, la cultura propone la represión del goce pulsional absoluto y desenfrenado a través de la coacción. De esta manera, el principio de realidad se impone sobre el principio del placer, lo cual genera sufrimiento sobre el sujeto porque implica una renuncia o inhibición de las pulsiones. En esas condiciones, de acuerdo con lo dicho, la imposición de los límites al placer genera displacer o malestar en la escuela, volviendo a la exaltación del estado primitivo anterior, donde hay un hedonismo notorio.

En estas condiciones, la experiencia primordial relacionada con la libido, ante la imposibilidad de elaborarla con el padre o la madre, puede dar lugar al fortalecimiento de un narcisismo primario, que es el fenómeno en el que la libido se dirige hacia sí mismo, hacia el propio cuerpo, en vista de la imposibilidad de acceder al objeto que se desea. (Zuleta, 1985)

La referencia al narcisismo primario remite a situaciones en las que se presentan dificultades en los procesos de elaboración del deseo. Según Freud, En este punto fue decisiva la introducción del concepto de narcisismo, es decir, la intelección de que el yo mismo es investido con libido, y aún es su hogar originario y, por así decir, también su cuartel general (Freud, 1905).

El resultado positivo de todo este proceso es que el sujeto siempre considera en su mente al otro, otro que puede ser representado por la cultura o ley en la medida que esta es mediadora en relación con los demás, y nos pone límites que facilitan nuestra relación con los otros. Se reconoce que la cultura nos permite vivir juntos, colaborar y sobrevivir, aunque estos lazos sociales generados por la cultura son sustitutivos; en otras palabras, la meta del goce pulsional se posiciona sobre otros elementos del desarrollo psicosexual del niño. No obstante, es curioso que se crean instituciones que ponen límites al actuar del ser humano. Suena pueril, pero el ser humano crea instituciones a sabiendas de su utilidad, pero también hay un deseo latente por transgredirlas.

En particular, la escuela, al hacer las veces de cultura, no le permite el goce pulsional al sujeto, pero le permite convivir y sobrevivir; un claro ejemplo de esto es la organización de las masas que desarrolla Freud. La escuela reduce las pulsiones agresivas de muerte y las sustituye por pulsiones de vida o Eros, constituyéndose el superyó, que no es otra cosa que la sociedad y sus leyes interiorizadas en el sujeto.

Una manifestación de la pulsión de vida es la tendencia a unirse con otros. Hay que decir que es un proceso en función del Eros, que quiere reunir a los individuos aislados, luego a las familias, después a etnias, pueblos, naciones, en una comunidad: la humanidad. (Freud, 1905). Esto se manifiesta en las formas de organización de masas, donde la característica más notable de las masas es a obedecer ciertos impulsos según las circunstancias y el tipo de masa. Estos impulsos pueden ser nobles, crueles, heroicos o cobardes y surgen en virtud de un

elemento libidinal que se posiciona sobre un tipo particular de masa, que actúa como posibilitador o limitante del goce pulsional (Freud, 1905).

En atención a lo anterior, hay que tener en cuenta que el otro puede actuar como objeto de amor o de deseo y, así, el niño encuentra una necesidad de ser o comportarse de tal manera que sus acciones o su mismo yo lleguen a ser el objeto de amor o deseo del otro. No obstante, hay que añadir, que en ese otro también puede encontrar un enemigo o adversario, en la medida en que ve reflejado en él virtudes o defectos de él mismo.

Al caracterizar las formas en que los seres humanos pueden crear grupos sociales, lo primero hay que hablar de lo que Freud entiende como las masas más estables y duraderas como lo son la familia. Lo que se muestra constante en este tipo de masas es que lo que procura la unión del grupo es un sentimiento libidinal positivo, como el amor. Este tipo de masa, al estar dominado por tal sentimiento libidinal, es una masa cuya organización perdura más a través del tiempo. En esta masa, la figura de identificación primaria bien sea el padre o la madre tiene un papel fundamental, ya que al poseer la carga libidinal que se genera en la primera infancia, son los padres, tal como son significados durante la relación resultante luego de la superación de la etapa edípica, quienes poseen la primera forma de reafirmación del yo, y por esto, los comportamientos, formas o conductas de ellos son imitados con facilidad. Si estos comportamientos resultan contrarios a los que la cultura demanda o, por otro lado, son imposibilidades para la reafirmación del niño en su yo, irá a buscarlos en otras instancias sociales.

Por esto, al ser los padres los primeros objetos donde se posa la carga libidinal, como se dijo anteriormente, es menester que los padres lleven a cabo un adecuado proceso formativo en el niño, y sean un ejemplo que satisfaga las necesidades de reafirmación del yo de su hijo; porque de lo contrario, ante el fracaso de la figura paterna que representa la ley y en sí misma la cultura y, por tanto, constituye un otro reafirmador del yo, no será en ella donde el niño buscará una identidad para su yo, y en lugar de esto lo hará en otras formas de masas, como las que se describirán más adelante.

En segundo lugar, Freud se refiere a otras masas y desarrolla la relación del sujeto con instancias sociales altamente organizadas como la Iglesia, el Estado, o la misma escuela, cuya característica principal es que todo está muy regulado y a menudo es imposible salir o entrar con facilidad. Lo importante en el caso de estas masas es que buscan mantener la unidad de la organización, incluso por medios coercitivos, si se hace necesario.

En estas masas, se pueden dar dos situaciones en relación con la reafirmación del yo. Por un lado, está el caso donde el sujeto se halla perfectamente ligado, y encuentra en este tipo de organización un modelo de yo que satisface su ideal del yo, bien sea por efecto de imitación, al encontrar que en estas masas fuertemente jerarquizadas existen ciertas conductas o comportamientos que gozan de mayor reconocimiento, y él las puede incorporar identificándolas como una meta pulsional⁴. En este caso, se puede alcanzar una jerarquía más alta como, por

⁴ toda pulsión tiene como objetivo una meta u objetivo que está gravitada por el *objeto de deseo*, de este modo la pulsión intenta alcanzar al *objeto de deseo*, pero nunca podrá ser

ejemplo, estudiantes que tienen un mejor desempeño escolar y poseen el reconocimiento del maestro y de su familia.

Por otro lado, está el caso en que los medios descritos y necesarios para alcanzar un ideal del yo en la masa chocan con el niño al no poder obtener tales estándares, bien sea debido a su propia constitución cognitiva, a la imposibilidad de entender o de lograr las metas que el profesor pretende, lo que lleva al sujeto a mostrar un malestar en la clase o en el mismo sistema educativo. Lo anterior se da, ya que, al catalogar su desempeño académico queda ubicado en una jerarquía más baja y se encuentra en una situación no aceptable para su ideal del yo, lo que se puede manifestar en comportamientos totalmente contrarios a lo que el grupo pretende.

Ante esta segunda situación, en este punto lo más sencillo para el sujeto es incorporarse en una situación donde el ideal del yo esté más al alcance de sus posibilidades integrándose, por qué no, en la dinámica de una masa efímera.

En tercer lugar, se tienen las masas efímeras, que son instancias sociales que permiten el despliegue de pulsiones negativas, sobre todo la pulsión de muerte o Thanatos, por lo que son masas irascibles, primitivas, y que creen que pueden hacerlo todo, en ellas no hay un estándar de comportamiento que permita sobresalir debido a que se trata de reducir las inhibiciones personales y, de esta manera, todo es aceptado. Asimismo, los individuos dentro de estas masas se sienten poderosos por efecto de poder hacer lo que quieren, a pesar de que pueda sobresalir un líder.

alcanzarlo es más una satisfacción momentánea, luego la pulsión buscara nuevas formas por ser satisfecha. No todas, porque por eso hablamos de pulsión de muerte.

Este supuesto líder, por lo usual, es carismático y alienta conductas inapropiadas por efectos de imitación, contagio o sugestión. Dadas estas premisas, el niño encuentra en comportamientos, como en los líderes negativos de su clase, una conducta digna de emular, porque la desobediencia a la autoridad o la ley que constriñe el despliegue de satisfacción pulsional es la estrategia más lógica en este punto e, incluso, es meta del goce pulsional.

Sin importar todo lo anteriormente descrito, hay que coincidir en que estas masas tienen un alto grado de impacto en el sujeto (el niño) para la constitución del yo: la familia, como primera forma y más inmediata de posición libidinal, y posteriormente las más organizadas como la escuela o, en último caso, las masas efímeras.

Teniendo en cuenta el desarrollo conceptual psicoanalítico visto y de manera concluyente se podría interpretar el bullying, como un elemento de agresión hacia el mismo yo que se exterioriza a los demás en virtud de un conflicto no resuelto con la primera figura de ley quien sería el padre, quien representará el elemento castratorio al goce pulsional que representa la relación con la madre.

En este sentido si bien se configura el acceso a la cultura quien impone límites o leyes al goce pulsional, también se conforma el malestar hacia esta cultura expresada con violencia o agresión a cualquier forma análoga de ley partiendo del principio de realidad, la cual se impone al principio del placer. Lo anterior genera sufrimiento ya que si bien la cultura, la ley y las instituciones en general garantizan, la supervivencia dada nuestra pulsión de vida, también esta genera sufrimiento al

no poder hacer un despliegue pulsional abierto, absoluto y desenfrenado, lo que se expresa en virtud de la pulsión de muerte en forma de agresión a los demás.

No es raro en este sentido que, ante el conflicto no resuelto con la figura de ley, se encuentren salidas al despliegue pulsional de malestar con la cultura o la ley, esto en la forma de la conformación de masas efímeras que permiten el goce pulsional, otra forma de decirlo la formación de amistades nocivas que dentro de sus prácticas permiten el abuso y la agresión contra otros.

Sin más, estos serían los elementos sustanciales conceptuales de la teoría psicoanalítica que podemos encontrar en diferentes casos de agresión o de bullying, en este sentido se necesita evidenciar esto de forma empírica para confirmar la viabilidad descriptiva conceptual que tiene el psicoanálisis.

METODOLOGÍA

El presente trabajo consiste en la elaboración de una propuesta pedagógica aplicable en contextos institucionales formales o intersticiales, se pretende evidenciar y elaborar potenciales riesgos de agresión, violencia y bullying en un contexto educativo, a partir del establecimiento de un plano intersubjetivo profesor-estudiantes y estudiantes-estudiantes, incorporando elementos explicativos psicoanalíticos. En esta oportunidad se realiza una experiencia piloto del abordaje pedagógico propuesto.

En esta experiencia piloto participaron adolescentes con edades entre 14 y 18 años mixta, 13 hombres y 17 mujeres que cursan grado once en el colegio Santa Ana Fontibon, de la localidad 9 de Fontibón en la ciudad de Bogotá.

Por otro lado, se contó con la participación de 4 docentes de diferentes áreas del conocimiento (2 profesor de Ciencias Sociales, 1 profesor de dibujo técnico, 1 profesora de Biología).

Como estrategia metodológica a fin al desarrollo de esta propuesta pedagógica se propone un acercamiento al fenómeno del bullying desde una perspectiva más bien cualitativa, que atienda a la singularidad de los sujetos implicados y, por supuesto, considere el agotamiento de una perspectiva positivista para explicar las contingencias que implican los estudios sociales. En este orden de ideas la propuesta de Martha Souto referente a las formaciones grupales en la escuela cumple los requerimientos de esta empresa.

En primer lugar, hay que señalar lo que son las formaciones grupales como objeto de estudio y sus consideraciones epistemológicas para estudiar el fenómeno del bullying. Este acercamiento a la idea de lo grupal en las escuelas permite generar conceptualizaciones originales propias del investigador o de quienes

deseen entender un hecho específico de bullying desde un orden epistemológico y metodológico, abordándolo desde diferentes disciplinas, pero las más importantes a juicio propio serán la perspectiva pedagógica y la perspectiva psicoanalítica.

Se parte de que lo grupal es un elemento que atraviesa la vida escolar más allá de los elementos perceptibles y consiste en la forma en que se relacionan los estudiantes, teniendo en cuenta que en una institución escolar o cualquier tipo de institución social los grupos son cambiantes; por esto, se plantea que es en el marco de una institución particular donde se generan unos rasgos particulares de identidad y cultura que también van en relación con un periodo histórico específico. Es en estos términos que se sitúa la escuela y dentro de ella se reconocen formas específicas de grupalidad.

De acuerdo con lo anterior, Marta Souto entiende por formaciones grupales “las construcciones específicas, peculiares, que se conforman en los procesos dinámicos a partir de interacciones entre sujetos, en localizaciones espacio-temporales y en contextos institucionales y sociales particulares” (Souto, 2000). Estas formaciones grupales cumplen una doble función constitutiva, en ellas dan lugar a los sujetos individuales y por supuesto, también a la organización en su conjunto, la cual genera su propio espacio de subjetividades.

En ese orden de ideas, las organizaciones grupales poseen un doble carácter, social por un lado y psíquico por el otro. Entendiendo que hay un espacio transicional que se extiende desde el sujeto al marco cultural que da forma a la institución; esto implica que se hacen contribuciones conscientes e inconscientes a los sujetos, que provienen del mismo marco social institucional (Souto, 2000). Así las formas particulares de lo institucional constituyen la articulación social que determina a los individuos y al grupo.

En el caso particular de las formaciones grupales que se presentan en las instituciones educativas hay que decir que surgen de procesos dinámicos donde muchas subjetividades se reúnen y entran en relación:

- + En un espacio institucional (escuela);
- + los sujetos individuales (alumnos y docentes);
- + En un conjunto intersubjetivo (clase y espacios intersticiales)

En relación con estos escenarios donde confluyen las subjetividades, se tienen en cuenta las configuraciones intersubjetivas en las que se incluyen los sujetos individuales y que varían de acuerdo con el grado de definición formal. En ese sentido se consideran las clases escolares y los intersticios institucionales.

Las clases escolares se definen como una unidad de componentes donde interactúan alumnos, profesor y asignatura, en el marco de una institución y en un contexto sociohistórico específico. La interacción de estos elementos tiene como objetivo comunicar un saber y favorecer el proceso de aprendizaje de los alumnos (Souto, 2000).

Por otro lado, con el término espacios intersticiales, se hace referencia a aquellos lugares institucionales comunes a todos (pasillos, recreos, secretaría, baños, etc.) que se utilizan en tiempos fuera del trabajo dedicado a la enseñanza (Souto, 2000). En ellos pueden manifestarse elementos grupales que pueden ser diferentes al de la clase escolar y que también es oportuno tener en cuenta para explorar dinámicas a las que no se podría tener acceso en otro contexto.

Así las formaciones grupales implican un análisis desde lo individual, lo grupal específicamente y lo institucional. Indagar acerca de lo grupal en un entorno escolar implica pues variables espacios temporales en situaciones concretas institucionales y fuera de este.

Dado que formaciones grupales se dan en situaciones concretas, surgen desde la praxis y abarcan los elementos y las relaciones que los constituyen, hay que abordarlas desde dimensiones personales, sociales, históricas y geográficas, lo que requiere un planteo teórico disciplinar que dé cuenta de todas estas aristas y por lo tanto diferentes consideraciones epistemológicas que den cuenta de un objeto de estudio contingente según las circunstancias. Así el enfoque de grupos es adaptativo y versátil para explorar y describir un fenómeno social complejo como lo entendería Morin, y por qué no, proponer una posible forma de intervención para enfrentar un problema, como sería el caso, por ejemplo, de la agresión escolar.

Como objeto de estudio las formaciones grupales surgen en el marco de las clases escolares donde individuos se relacionan en un marco institucional. Las clases serían sistemas complejos en el sentido de ser un fenómeno de auto-eco-organización (Souto, 2000), donde la totalidad de las partes poseen rasgos propios, pero de su integración surgen características propias.

Desde un abordaje pedagógico, este concepto se ha caracterizado por conceptualizaciones que tienden a buscar nuevos elementos útiles para la enseñanza. Desde el movimiento conocido como “educación nueva” (Souto, 2000). Se han producido ideas apelando a preceptos de Rousseau, Pestalozzi y Froebel. Esta corriente tendría su epicentro en Europa y Estados Unidos y se materializan

en ideas de “trabajo colectivo como el método de proyectos, el de enseñanza sintética, las técnicas de Freinet; al trabajo grupal, como el método de equipos, el Cousinet, el plan Jena; al trabajo social, como la cooperativa escolar, la comunidad escolar, etc.” (Souto, 2000).

Por otro lado, la corriente de la pedagogía de los grupos ha tenido aportes teóricos que incorporan aportes conceptos de la psicología y el psicoanálisis orientados al análisis de grupos-clase. (Souto, 2000).

En la didáctica, el tema de los grupos se ha visto fundamentado desde las perspectivas de las técnicas de enseñanza, las cuales se han sistematizado y categorizado en técnicas grupales propias. (Souto, 2000).

Profundizando en los campos de lo grupal, institucional y subjetivo, hay que decir que son campos atravesados por problemáticas propias y múltiples, en las que están involucrados seres deseantes, sociales, mediados por una ideología, a partir de cuyas singularidades se busca generar transformaciones culturales con un abordaje epistemológico flexible. Según Souto (2000), “En la investigación en el campo de lo grupal se intenta conocer una trama relacional compleja a través de otra nueva, que se entreteje con la anterior, y que es aquella que el investigador construye en su propio proceso de investigación.” Con este propósito, hay que hacer una reflexión consciente, una reflexión que incluya el proceso mismo como una modalidad de vigilancia epistemológica y que por supuesto genere un avance en el conocimiento del quehacer docente.

Específicamente hablando de las técnicas utilizadas para llevar a cabo una buena implementación de este enfoque epistemológico alternativo, hay que considerar distintas técnicas, a pesar de que puedan venir de diferentes campos teóricos, esto brindaría una aproximación más compleja y cubriría los distintos tipos de datos necesarios para la construcción del campo de objeto de estudio específico.

Las diferentes técnicas aportan datos cuyo análisis es independiente, aparentemente aislados del resto, por eso cada investigador debe estar en capacidad de ver los resultados de diferentes fuentes, generar un análisis correlacionado y arrojar unas conclusiones rigurosas (Souto, 2000). En este sentido hay que tener cuidado con tres elementos: Primero, controlar la rigurosidad y la coherencia interna del análisis, respetando las características propias de cada tipo de metodología y sus fundamentos teórico-metodológicos. Segundo, hallar significados singulares que los datos aportarán; tercero, lograr un análisis parcial acerca del mismo objeto de estudio, para ser confrontados a modo de triangulación y de esta manera confirmar las hipótesis y así facilitar una interpretación final global del conjunto de datos.

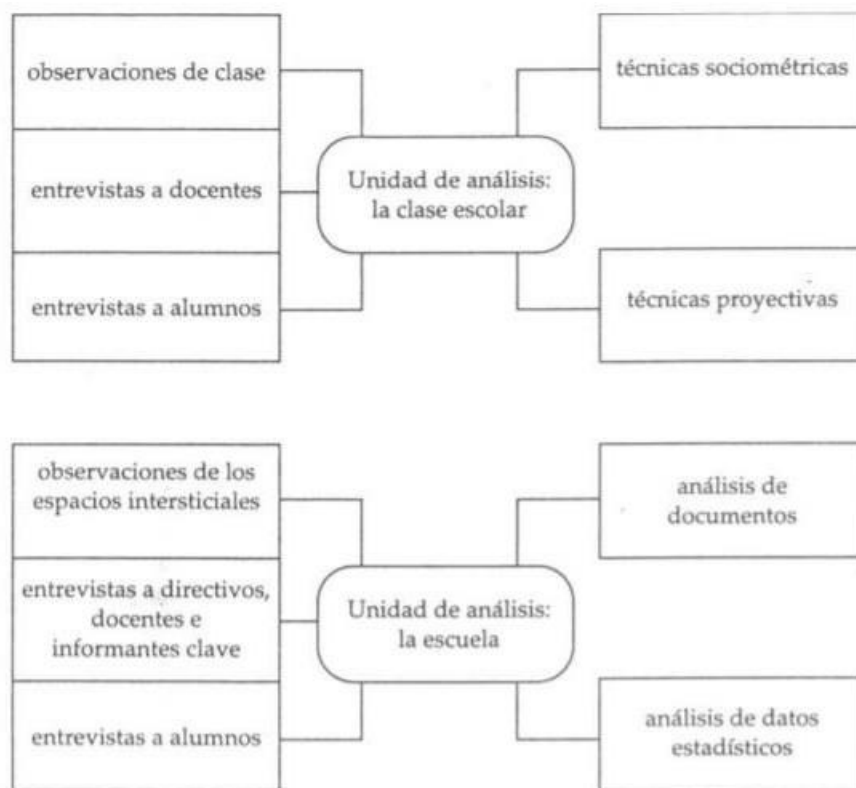
Finalmente, las técnicas específicas aplicables en el trabajo con formaciones grupales en distintos escenarios, se muestran el esquema de la página siguiente.

De la teoría psicoanalítica a las formaciones grupales, propuesta de intervención docente

A continuación, se reseñan algunas consideraciones para tener en cuenta sobre las formas en que se puede llevar a cabo un eventual proceso de intervención

orientada a explorar y encontrar formas alternativas de enfrentar procesos de bullying entre estudiantes aplicando la metodología de intervención sobre las formaciones grupales propuesta por Marta Souto.

Técnicas específicas aplicables en el trabajo con formaciones grupales en dos escenarios



En esta perspectiva se trata de tener en cuenta las dinámicas individuales de los participantes en estas instancias grupales, y de propiciar la emergencia de una

cultura de estas formaciones grupales que pueda tener un efecto positivo sobre los eventuales implicados en hechos de bullying.

Como preámbulo inicial, hay que enfatizar el valor interpretativo que tendrá el docente en estas sesiones de grupo, la interpretación que durante la intervención en grupos se hacen con los niños implicados, y más que todo tiene como propósito encontrar las motivaciones que mueven al agresor a cometer hechos de bullying.

Primero se propone generar grupos de trabajo bien sea de un amplio número de estudiantes e incluso que gocen del acompañamiento de padres o adultos responsables. Desde la perspectiva de Tatiana Carusi y Sara Slapak (2010), se recomienda que, durante el desarrollo de estas sesiones de trabajo grupal, el docente deberá tomar atenta nota a elementos, ya que estos son elementos que conforman la unidad hermenéutica con la que el docente podrá interpretar y ofrecer su punto de vista.

Luego de generar el trabajo de grupos, se establece la situación analítica que el docente desee particularizar, en este sentido se deja que los niños y los participantes realicen un proceso de asociación libre donde se permita que recurran a los medios de representación que quieran utilizar, con lo cual se espera que los participantes generen unos relatos con los que se deje hacer un despliegue de su imaginación y se puedan encontrar elementos que sirvan de análisis a la teoría psicoanalítica desarrollada anteriormente para ser tenidos en cuenta. (Carusi, Slapak, 2010)

En este sentido se propone al docente que realizar en dos pasos la forma de intervención propuestos en el trabajo de Tatiana Carusi y Sara Slapak.

1. Instrumentos para recabar información en las sesiones de grupo. En este punto se realizan preguntas cuyo objetivo sea identificar elementos que generen malestar, con el fin de destacar esos elementos que crean contradicción entre el sentir y el hacer de los participantes, y así proceder a un proceso de confrontación de estos elementos contradictorios en el que la presión misma del grupo podría contribuir a controlar.
2. Instrumentos para influir en los niños. Luego de escuchar los relatos que de alguna forma generan algún tipo de malestar o disonancia con la cultura y/o la figura del padre, o por supuesto elementos que se puedan generar con la idea de la formación de masas, se establecen elementos que ejerzan influencia directa sobre los niños, con el objetivo de que sean conscientes de aquellos elementos que generan malestar a sí mismos y de esta forma alivien y cambien (Carusi, Slapak, 2010). Dentro de esto el trabajo, pedagógico intersubjetivo es importante, ya que aquí debe haber una intención de apoyo, sugestión y persuasión para lograr superar las causas que motivan el bullying y por supuesto los efectos que ha generado.

Carusi, Slapak (2010) consideran que estas sesiones de trabajo grupal pueden tener una duración de un año.

El procedimiento piloto de la propuesta pedagógica

El procedimiento sugerido a modo de experiencia piloto de quien desarrolla este trabajo para llevar a cabo la propuesta pedagógica está articulado de la manera que se expone a continuación.

La implementación se llevó siguiendo los siguientes criterios:

- Se convocó a un grupo de profesores y estudiantes a conocer una propuesta relacionada con la dinámica de interacción de los grupos en la institución donde labora el autor de este trabajo, y a analizar su potencialidad para una eventual implementación posterior.
- La diversidad de áreas de conocimiento de los docentes tenía el propósito de explorar con profesionales que tienen distintas perspectivas la potencialidad de una propuesta que destaca aspectos subjetivos y que tiene en cuenta elementos vivenciales tanto de profesores como de alumnos.
- Se organizó un escenario de interacción grupal en las propias instalaciones del colegio, un viernes después de clases, con el fin de que los estudiantes se sintieran más cómodos y sin las presiones de tener responsabilidades al día siguiente.
- Los temas desarrollados en el conversatorio tenían como propósito evidenciar elementos que se proponen con la teoría psicoanalítica. En este sentido los tópicos propuestos desde el marco teórico serían: relación con la

figura paterna, pulsión de vida y muerte, malestar en la cultura, configuración de masas.

- El espacio se concibió como un escenario de conversación abierta donde los estudiantes no se vieran obligados a intervenir por solicitud de quien coordina la actividad.
- El propósito de todo esto es ver qué piensan ellos y cómo lo piensan, con el objetivo de evidenciar de manera la vigencia de los conceptos teóricos psicoanalíticos en las intervenciones de los estudiantes y profesores, de modo que sea posible identificar elementos subjetivos, cuya interpretación (a cargo del coordinador) tendrá un carácter cualitativo, y promueva la exploración más amplia de la singularidad de los participantes.
- Los asuntos teóricos se abordaron, conforme el conversatorio lo demandaba, a partir de temas propios de la cotidianidad de los estudiantes, sin olvidar abordar eso sí, los conceptos en su totalidad. Los temas abordados en ese sentido fueron:
 - Su sentir frente a la figura institucional que representa el colegio.
 - El valor que tienen las normas y leyes para controlar el comportamiento de la comunidad educativa.
 - El valor institucional de la familia como elemento generador de cultura.
 - Malestar frente a estos elementos institucionales normativos.
 - El tipo de amistades que forman dentro del colegio y en los espacios intersticiales del mismo.

- El sentir personal frente a eventos de agresión que se presentan fuera y dentro de la institución.
 - Descripciones propias del porqué se generan escenarios de agresión entre compañeros.
 - Perspectivas personales sobre el bullying y la agresión entendiendo que esta se puede expresar como la forma en que el odio a si mismo se exterioriza.
 - Reflexión final sobre el valor de la cultura, el despliegue de comportamientos negativos.
- Con el fin de posibilitar un despliegue más cómodo en los temas tratados, se propuso que en las intervenciones se usara un lenguaje coloquial, cotidiano e informal.
 - Para abordar las preguntas necesarias para evidenciar los elementos teóricos propuestos no se siguió una organización temática jerárquica o un orden específico en cuanto al desarrollo de los temas y la exploración de los conceptos.
 - Previamente se propuso a los profesores que intervinieran en el desarrollo de los temas, aportando sus propias visiones sobre los temas, pero que sin que se diera un reconocimiento a priori de sus planteamientos, sino que ellos se consideraban un aporte más.

RESULTADOS

En general, en medio de una condición que favoreció el establecimiento de un plano intersubjetivo profesor-estudiantes y estudiantes-estudiantes, los participantes conversaron tranquilamente sobre temas que resultan interesantes para los participantes.

Las preguntas introductorias y el estilo de la conversación favorecieron de manera notable la comunicación de los diferentes intelectos y puntos de vista de los sujetos y en un sentido amplio, se formó una conciencia recíproca de todos los elementos tratados en el conversatorio, reconociendo en primera instancia al otro, como instancia que puede poner límites y malestar a su propio punto de vista, pero también reconociéndolo como a un igual en cuanto a la forma de concebir problemas comunes.

Se habló sobre problemas comunes en cuanto a la forma de crianza, el despotismo por parte de sus progenitores, el amor y el cariño que los padres expresaban hacia ellos, o incluso la agresión física y verbal fueron elementos que generaron empatía y de esta manera menos resistencia a una reflexión que apuntara a la identificación y superación de problemas.

La exploración de las intervenciones permitió, identificar elementos nuevos, no perceptibles a simple vista en el sentir íntimo de los participantes, llegando al punto de instancias de catarsis donde la teoría psicoanalítica tuvo un valor explicativo más profundo en aras de comprender el objeto que se estaba estudiando y el sentimiento relacionado con él: amor, odio, ansiedad, etc., elementos que fueron

constantes en este conversatorio y que, por supuesto, pueden convertirse en elementos estadísticos, pero no darían cuenta de la singularidad de los participantes.

Dado que los temas se abordaron de forma general y sin un orden específico, los tópicos relacionados mostraron el sentir de los estudiantes frente a la institución educativa. Algunos expresan un evidente malestar frente a algunas normas que consideran impositivas como el uso del piercing, pelo de color, peinados diferentes, etc. No obstante, la gran parte de los estudiantes expresan un sentir positivo frente a la institucionalidad.

Por otro lado, los profesores también expresaron su sentir ante la cultura institucional del colegio, a la que por obvias razones reconocen su valor en aras de crear orden y disciplina. En este sentido hay que hacer un énfasis especial en el aporte de la profesora de Biología, quien es tenida como una docente con una forma muy rígida de control de grupo, esto de alguna manera condicionó la participación de los estudiantes que mostraban un malestar frente a la cultura institucional del colegio. Esto remite a las posibilidades de propiciar la emergencia de una cultura de la grupalidad en la institución.

Ante planteamientos de los docentes que se refirieron a decisiones de los jóvenes en términos descalificantes y referidos a valoraciones pretendidamente universales, el propio coordinador de la propuesta pedagógica trató de que estos tuvieran en cuenta que se está tratando con seres humanos que poseen una perspectiva de vida distinta y que en función de la cultura desarrollan una ideología específica que les permite enfrentar o acomodarse mejor a ella; comentó que no se

trata tanto de influenciarlos en primera instancia con juicios de valor propios de los docentes.

Ante esta situación, se considera que para próximas oportunidades es necesario insistir, en primera instancia, en que hay que escuchar para entender, por otra parte, subrayar que en el marco del psicoanálisis y con una apuesta epistemológica como la relacionada con el estudio de las grupalidades, se requiere ser más flexibles, porque de este modo se puede llegar más profundo en este entendimiento y, a la larga, si estas formas de ver y vivir de los estudiantes resultan nocivas para sí mismos y los demás en términos de agresión, ahí sí se puede buscar generar transformaciones más significativas en términos de relación con el otro, labor poco fructífera si no se hace a partir de las subjetividades.

No obstante haberse recomendado previamente que no se hiciera esto, los aportes de algunos profesores fueron con un lenguaje un poco académico y si se puede de decir un tanto jactancioso, elementos que también condicionaron la participación de los estudiantes. Esto sugiere que en el desarrollo de la propuesta debe hacerse con un lenguaje que resulte familiar y cómodo para los estudiantes.

El coordinador, en todo momento buscó que los estudiantes hablaran más, esfuerzo que fue parcialmente fructífero pero insuficiente, en la medida que las intervenciones de algunos profesores generaban más bien juicios de valor. Esto sugiere que un escenario dialógico docente-estudiantes, debe estar mediado por la confianza con el objetivo de lograr un mayor despliegue de información útil, que pueda ser visto a la luz de la teoría psicoanalítica y de esa forma generar, por qué

no, aunque no es el propósito principal, estrategias de intervención más rigurosas que la propia dinámica de grupo propuesta.

El tema que marcó la charla fue la forma en que el marco institucional condiciona la forma en la que se relacionan los estudiantes. Con esto se vio el valor del espacio intersticial para la realización de la actividad, que permitía más el desarrollo de un ideal del yo, según el marco psicoanalítico. En este contexto, se apreciaron rasgos particulares de identidad de los participantes y de la cultura a los que muchos en principio pueden ser ajenos al hacer un despliegue más notorio del yo ideal.

El conversatorio tuvo en total una duración de hora y media participación activa de todos los participantes y más allá de elementos perceptibles que se alcanzaron a abordar en este periodo de tiempo, se hizo evidente la necesidad de una extensión de tiempo o llevar a cabo más sesiones similares. Conclusión a la que llegarían los mismos participantes; de esta forma se genera la propuesta de proponer espacios similares a las directivas del colegio.

Se reconoció la pertinencia de este tipo de intervenciones para promover escenarios favorables para la convivencia y la solución de conflictos, sobre todo, cuando se han presentado casos de agresión que han concluido en expulsión de estudiantes. Los mismos profesores reconocen la potencialidad de esta propuesta, para la caracterización del comportamiento de los estudiantes en espacios intersticiales, por su parte, ellos se desenvuelven mejor en un escenario sin una figura simbólica de autoridad como lo son los profesores.

La valoración positiva de la propuesta que hicieron los participantes muestra su pertinencia, e incluso, se puede pensar que esta puede contar con el apoyo institucional, como ellos mismo lo expresaron, lo que amentaría la periodicidad y, con mayores oportunidades de práctica, los docentes ganarían más confianza en la promoción de diálogos sobre asuntos no académicos, lo que puede generar logros a una mayor escala en términos de mediación e identificación de condiciones que favorecen la agresión en el colegio.

CONCLUSIONES

Es posible montar un trabajo interpretativo con los docentes relacionado con el sentido de categorías psicoanalíticas que se aproxime a la comprensión de la forma como los estudiantes se han relacionado con figuras de autoridad, y la forma como han tenido experiencias con los límites que establece la cultura a sus deseos, lo mismo que las condiciones que han rodeado la elaboración de su autopercepción durante sus procesos de socialización.

En este sentido, las categorías del psicoanálisis permiten tratar más sistemáticamente el fenómeno de la agresión y con un grado de rigurosidad que escapa a la generalidad estadística, que bien puede ser importante, pero que solo permite rastrear constantes y no tanto singularidades de las personas que comenten actos de bullying.

A partir de la experiencia piloto, se puede pensar que el trabajo tiene un mayor éxito si se realiza en espacios intersticiales, porque en estos es posible un mayor despliegue del sentir de los participantes, alejado del marco institucional, que puede ser un elemento limitante e incluso contraproducente si se quiere hacer una lectura de cómo es la persona con o sin una figura de autoridad a la vista.

Desde un punto de vista general, se pudo apreciar que es posible establecer un diálogo rico, interesante y generador de opciones, entre la pedagogía y el psicoanálisis, a partir del establecimiento de una cultura de la grupalidad, que destaque la identificación de los conflictos mediante el reconocimiento de las dinámicas personales e interpersonales.

La propuesta favorece no solo la identificación de dinámicas de agresión, sino también una primera fase de abordaje, entendiendo que la dinámica de grupo tiene una gran influencia sobre los individuos. Escuchar y ser escuchados es lo que permite precisamente esa influencia.

Desde un marco epistemológico alternativo y a veces rechazado como el psicoanálisis se puede evidentemente ofrecer una perspectiva interpretativa del fenómeno del bullying o de la agresión en general, que interpela a los participantes en términos de evidenciar la raíz propia del conflicto consigo mismos, en un escenario educativo no formal, que puede ser elemento catalizador precisamente de malestar frente a la autoridad o al mismo ambiente familiar.

Bibliografía

- Aguierre, L. (2020). *LA PEDAGOGÍA INTERESTRUCTURANTE DIALOGANTE Y EL MODELO DE AULA INVERTIDA: En el diseño de una clase multimedia realizada para y por centennials del colegio Gimnasio Moderno*. Bogotá DC: UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS.
- Álvarez, Á. P. (2013). *El fenómeno de bullying en*. Bogotá DC: Logos, Ciencia & Tecnología, vol. 4, núm. 2, enero-junio, 2013, pp. 100-114.
- Cerezo-Ramírez, F. (2012). *Psique: Bullying a través de las TIC*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Colombia, R. d. (2006). *LEY 1098 DE 2006*. BOGOTÁ.
- completas., S. F. (1931). *El malestar en la cultura y Otras obras*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Dayán, S. S. (2010). *Agresividad y violencia en el malestar en la cultura actual*. Ciudad de México: UNAM.
- Debevec, T. M. (2011). *A Psychoanalytic Inquiry into Social Aggression as a Form of Bullying among Female Students*. Georgia : Georgia Southern University.
- Estrada., A. R. (2009). *El fenomeno del bullying: una perspectiva general. Primera parte*. Revista Conexión de Psicología.
- Freud, S. (1901- 1905). *Tres ensayos de la teoria sexual y otras obras*. Buenos Aires : Amorrortu.
- Freud, S. (1920 - 1922). *Más allá del principio de placer. Psicología de las masas y análisis del yo y otras obras*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gallindo, L. P. (2014). *Todo se convirtió en bullying.... Importancia del diagnóstico diferencial para una mejor atención*. Maracay: Universidad de Sao Paulo.
- Glez, L. A.-O. (2015). *EL ORIGEN DE LA VIOLENCIA EN LAS SOCIEDADES HUMANAS: VIOLENCIA SIMBOLICA, VIOLENCIA FUNDADORA Y VIOLENCIA POLÍTICA*. Madrid: Instituto Español de Estudios Estratégicos.
- Huerta, E. J. (2010). *El currículo oculto en las enseñanzas formales. Aspectos menos visibles a tener en cuenta para una educación no sexista*. Andalucía: Revista digital para profesionales de la enseñanza.
- Lindón Villanueva, Ana B. Gorriz, Clara Andrés, Keren Cuervo y Juan E. Adrián. (2009). *Características Descriptivas de los participantes en el acoso Escolar: Agresores, Seguidores, Víctimas, Defensores y público*. Castellon: Red de Revistas Científicas de América Latina.
- Martínez, M. V. (2015). *Bullying y violencia escolar: diferencias*. México: Psicología y Educación.
- Miranda, E. L. (2014). *Perspectiva jurídico-internacional y cultura de la violencia escolar*. Ciudad de México: Revista de derecho Privado.

- Norma Alicia Sierra- Diana Andrea Delfino- Marisa Viviana Ruiz. (2016). *PSICOANÁLISIS Y EDUCACIÓN: UN DIÁLOGO DE ENCUENTRO Y DESCENCUENTROS. La problemática de la violencia en la escuela*. Madrid: TESEO.
- Pulido, L. E. (2011). *El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores*. Bogotá DC: Revista Internacional de Investigación.
- Samper, J. d. (2010). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá DC: Aula abierta MAGISTERIO.
- Sopena, C. (2010). *Pulsión de Muerte y sexualidad*. Montevideo: Revista Uruguaya de Psicoanálisis.
- Souto, M. (2000). *Las formaciones grupales en la escuela*. Buenos Aires: PAIDOS.
- TREVISOL, M. T. (2017). *BULLYING EN LA ESCUELA: INQUIRIENDO LAS RAZONES PROMOTORAS DE LOS CONFLICTOS "ENTRE" Y "DE LOS" ALUMNOS*. Buenos Aires: CLACSO.
- UNICEF. (2010). *EL BULLYING O ACOSO*. UNICEF.
- Varón, C. A. (2010). *Violencia Escolar. Perfiles psicológicos de agresores y Víctimas*. Bogotá DC: POLIANTEA.
- Galor, S. (2013). *EL USO DE LOS MECANISMOS DE DEFENSA COMO METODOS DE AFRONTAMIENTO*. University of Innsbruck, Austria. .
- Pereña, F. (2011). *Cuepro y Agresividad*. Guatemala: Siglo XXI Editores.
- Slapak, T. C. (2010). *LAS INTERVENCIONES DEL PSICOTERAPEUTA*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Zuleta, E. (1985). *El pensamiento Psicoanalítico*. medellin: percepcion.