

VIVENCIAS DE ACOSO ESCOLAR EN JÓVENES

Análisis y reflexión desde el psicoanálisis

JULIA MARÍA TEPALE CORTÉS / SUSANA SILVIA ZARZA VILLEGAS / LOURDES GABRIELA VILLAFANÍA MONTIEL /

GUADALUPE VILLALOBOS MONROY / HILDA CARMEN VARGAS CANCINO

Resumen:

Este artículo presenta el análisis de las vivencias de un grupo de jóvenes que han sido objeto de acoso escolar, a partir de la percepción de sí mismos, su historia familiar y su contexto socio-escolar, desde una perspectiva psicoanalítica. Participaron seis estudiantes del nivel medio superior a través de una entrevista semiestructurada y el Test de Apercepción Temática. Los hallazgos indican que estos jóvenes, al ocupar un lugar de desvalorización, complacencia y vulnerabilidad en la familia, son más proclives a mantener esa condición ante los pares escolares y las relaciones de noviazgo, se callan las agresiones recibidas y prevalece una ley del silencio.

Abstract:

This article presents an analysis of the experiences of a group of young people who have been victims of bullying at school. The study is based on their self-perception, their family history, and their socio-scholastic context, from a psychoanalytical perspective. Six high school students participated in a semi-structured interview and a thematic apperception test. The findings indicate that the young people, upon occupying a place of devaluation, complacency, and vulnerability in the family, are more apt to maintain that condition among their peers at school and in their dating relationships. They do not speak of the aggressions received and a law of silence prevails.

Palabras clave: acoso escolar; jóvenes; subjetividad.

Keywords: bullying at school; youth; subjectivity.

Julia María Tepale Cortés: estudiante del Doctorado en Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México. Filiberto Gómez s/n, Barrio de Tlacopa, 50010, Toluca de Lerdo, Estado de México, México. CE: juls_tc@hotmail.com; jtepalec001@alumno.uaemex.mx

Susana Silvia Zarza Villegas: coordinadora de la Especialidad en Intervención Psicoanalítica en la Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Ciencias de la Conducta. Toluca de Lerdo, Estado de México, México. CE: zavss@hotmail.com, sszarzav@uaemex.mx

Lourdes Gabriela Villafanía Montiel y Guadalupe Villalobos Monroy: docentes-investigadoras en la Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Ciencias de la Conducta. Toluca de Lerdo, Estado de México, México. CE: lgvillafanam@uaemex.mx; gvillalobosm@uaemex.mx

Hilda Carmen Vargas Cancino: coordinadora del Programa de Estudio, Promoción y Divulgación de la No-violencia en la Universidad Autónoma del Estado de México, Instituto de Estudios sobre la Universidad. Toluca de Lerdo, Estado de México, México. CE: hcvargasc@uaemex.mx

Introducción

La escuela es una de las instituciones más importantes en la transmisión de la cultura y los estilos de convivencia entre sus miembros. Su función humanizadora ha sido necesaria para la generación de seres sociales que cumplan con lo requerido de acuerdo con cada época. Se vive sujeto a la cultura desde el nacimiento y su influencia demanda ciertos requisitos como lo menciona Freud en su obra *El malestar de la cultura* (Freud, 2018b), ya que la inscripción a lo cultural es necesario para emerger como ser social y beneficiarse de ello, aunque al priorizarse lo colectivo con respecto a lo individual se generen malestares en sus integrantes.

En *Psicología de las masas y análisis del yo*, Freud precisa que no es conveniente separar lo social de lo individual para estudiar al sujeto porque él es psíquico y social al mismo tiempo (Freud, 2018h). Por ello, en una problemática como el acoso escolar, se vuelve necesario el análisis particular de quienes lo viven.

El contexto que rodea a los sujetos puede ser un factor de influencia en la forma de reaccionar en la vida cotidiana. Autores como Reyes Giraldo (2013), Elkin (2015), Ubieto (2016), Gil Villa (2018) y Menassa (2020) resaltan características específicas de la sociedad occidental actual como un estilo de relación egoísta y una disminución de la solidaridad. En América Latina los jóvenes tienden a incorporarse a grupos de sicarios y de narcotráfico como forma de subsistir. Asimismo, aún se vive en una sociedad donde la gente maltrata y se maltrata a sí misma pese a la evolución tecnológica y los avances científicos. Ya desde antes, Freud (2018g) y Hegel (2019) explicaban que a lo largo de la historia las sociedades han incluido elementos de poder desigual, viviéndose en la dialéctica de amos y esclavos.

Han (2015) y Bauman (2015) dan cuenta de que en niños y jóvenes se han generado formas particulares de relacionarse con su entorno y sus semejantes donde se resalta el individualismo, la búsqueda de satisfacciones ilimitadas e instantáneas, un incremento de las violencias y su interiorización como un estilo de vida, lazos afectivos nulos, débiles, superficiales o indirectos como en las redes sociales, prioridad en generar capital, debilitamiento de las instituciones sociales como la familia, la escuela, la iglesia y el gobierno en relación con su función de autoridad, situaciones de migración en aumento y búsqueda de la mirada de los otros para construir la subjetividad como ocurre en las redes sociales. Hoy se encuentra que la

violencia se vive como algo cotidiano, una condición de vida o un modo de estar o conectarse con los otros y es la base sobre la cual se construye la subjetividad de los adolescentes. Galende (1991) resalta que la violencia hacia sí mismo o hacia los demás, le permite al adolescente lograr una cierta posición social, dejar de ser un sin nombre para sentirse alguien.

Freud, en su trabajo *Análisis terminable e interminable*, manifiesta que la educación, al estar localizada en medio de la pulsión y lo cultural, hace imposible esperar del sujeto la perfección y felicidad absoluta debido a la dificultad de dominación total de las pulsiones (Freud, 2018a). Una expresión de esto puede ser el acoso escolar que muestra, tanto en las víctimas como en los victimarios, la dificultad de poder hacer algo con lo destructivo que aparece ante ellos.

Según información del Instituto de Estadística de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación Ciencia y Cultura (Unesco, 2019), 33% de los adolescentes del mundo ha tenido la experiencia de acoso escolar. Los estudiantes también han sido afectados por la violencia criminal y su combate en espacios públicos (Vega Báez, 2013; Vega-Cauich, 2019). Consecuencia de ello es que México sea uno de los países con mayores índices de acoso escolar, rebasando la media mundial (20% *vs.* 19%, respectivamente) (OECD, 2017; Unesco, 2019). Se considera que 1 de cada 5 estudiantes mexicanos recibe o realiza acoso escolar (Vega-Cauich, 2019). Respecto del nivel medio superior, la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS, 2014), reportó que 72% de los hombres y 65% de las mujeres habían sido víctimas de las diferentes manifestaciones de acoso escolar.

Estudios recientes reportan que en América Latina predomina el acoso escolar sexual (15.3% en hombres y 10.8% en mujeres), y en segundo lugar prevalece en los hombres el acoso físico (13.3%) y en las mujeres el psicológico (8.2%) (Unesco, 2019). Este mismo organismo informa que los niños corren un riesgo ligeramente mayor de presentar acoso escolar que las niñas (32% *vs* 28%), pero en países donde se denuncia con mayor frecuencia este fenómeno, ellas presentan un mayor porcentaje (65% *vs.* 62% en varones).

Algunas condiciones que vuelven vulnerables a los jóvenes para ser objeto de acoso escolar son: el nivel socioeconómico, la escolaridad de los padres, el ser migrante y el ser percibido como diferente por los compañeros. En América Latina la apariencia física es el principal conductor de este tipo

de maltrato, seguido de la raza, la nacionalidad y el color de piel (14.2% en hombres y 24.2% en mujeres) (Unesco, 2019). Entre las consecuencias que conlleva vivenciar acoso escolar están: el bajo aprovechamiento académico, el sentirse ajeno en la escuela, el ausentismo y la deserción escolares, la baja autoestima, el aislamiento social, la depresión, el deterioro físico, las enfermedades derivadas del estrés que se vive, el asesinato y el suicidio (Olweus, 1993; OMS, 2012; Reyes Giraldo, 2013; Lugones y Ramírez, 2017; Unesco, 2019).

La gravedad de la dinámica del acoso escolar es que la mayor parte del fenómeno no es visible, tiene dimensiones mucho mayores de las que se ven y desafortunadamente los demás se enteran de los daños causados a los acosados cuando se les ha afectado gravemente, como en el caso de un suicidio (Gracia, 2002, citado en Gómez Nashiki, 2013; Reyes Giraldo, 2013; Olweus, 1998). Estas consecuencias influyen en la adultez, ya que autores como Cobo y Tello (2009) y Ubieto (2016) consideran que es posible que no se logren establecer buenas relaciones sociales y se generen patrones disfuncionales e inestables en la familia y el trabajo. No obstante, algunas víctimas de acoso escolar mandan señales de que están siendo violentados como: voz débil, mirar al suelo todo el tiempo, ausentismo escolar para evitar las agresiones y amenazas, desempeño académico bajo, dificultad para relacionarse con los demás, escasas o nulas amistades, sentimientos de vergüenza de lo que dicen o hacen pues generalmente son sujetos de burlas, suelen estar callados, sentir inseguridad, tener baja autoestima, tienen recurrentes ideas suicidas y cuadros depresivos (Olweus, 1993; Voors, 2005; Cobo y Tello, 2009; Matthew y Matthew, 2012).

De acuerdo con Olweus (1993) y la Unesco (2019), el acoso escolar es un tipo de violencia caracterizado por ejercerse entre estudiantes, donde uno o varios de ellos agreden de forma intencional a otro u otros compañeros, ocurre de forma reiterada y se presenta un desequilibrio de poder real o percibido entre la víctima y el acosador. Desde el siglo XIX hay indicios de esta manifestación de violencia, autores como Hughes y Golding la habían descrito como una forma de agresión hasta cierto punto aceptada por la comunidad estudiantil y que no era reconocida oficialmente (Bolton Allanson, Rawlings Lester y Notar, 2015; Salas Picón, 2016). Heinemann fue el primero que le dio un nombre: *mobbing* y Olweus se incorporó a sus investigaciones y se iniciaron los primeros estudios en escuelas de

Escandinavia (Avilés, 2002, citado en Salas Picón, 2016; Lugones Botell y Ramírez Bermúdez, 2017). Posteriormente, Olweus (1978) lo nombró *bullying*. Este investigador especificó las tres características de esta conducta: es intencional, es repetitiva y existe un desbalance de poder; ubicó los roles de víctima y victimario y pudo detectar que más de 40% de las acciones de maltrato hacia otro estudiante eran lideradas por un agresor directo (Olweus, 1993). Este autor (Olweus, 1998) también enfatizó que el acoso escolar sucede cuando hay un desequilibrio de poder, teniendo como principales objetivos: herir, ser cruel y conseguir la humillación del acosado. Por sus contribuciones se le considera el precursor del estudio del *bullying*; incluso él tradujo este término al español como *acoso escolar* (Mendoza González, 2014).

A grandes rasgos, Olweus (1998); Olweus, Limber y Mihalic (1999); Reyes Giraldo (2013); Bolton Allanson, Rawlings Lester y Notar (2015) y la Unesco (2019) identifican dos tipos de acoso escolar: directo e indirecto. El primero incluye el acoso físico y verbal y tienden a ocurrir de manera simultánea. En cambio, el acoso escolar indirecto tiene mayores connotaciones psicológicas.

Este fenómeno escolar no solamente obedece a la ira, sino que está dirigido a alcanzar recompensas sociales como la obtención de poder, el sentimiento de pertenencia al grupo agresor y observar la sumisión de la víctima en el miedo y la desesperación que vive (Ronald, 2010). Freud, en *Psicología de las masas y análisis del yo*, describió las características de los comportamientos en grupo como: la uniformidad en sus acciones y deseos, el no pensar de manera individual, el sentirse más poderoso y exigir a un líder a quien identificarse y seguir (Freud, 2018h).

Desde el psicoanálisis, el saber sobre el sujeto trasciende la racionalidad al dar cuenta de lo inexpresable, lo desconocido pero experienciable y lo movilizante de la vida (Ruiz Martín del Campo, 2009). Freud, en *La interpretación de los sueños*, descubrió que el aparato psíquico no solo estaba regido desde lo consciente, sino que existía otro lugar más influyente en todas las acciones psíquicas: lo inconsciente (Freud, 2018d).

Aportaciones del psicoanálisis al tema de acoso escolar

Algunas propuestas que retoman señalamientos del psicoanálisis en lo que respecta a la dinámica del acoso escolar son las siguientes:

- Ley del silencio: el acoso se manifiesta en lugares clandestinos y solitarios que permiten que no sea visto por los adultos, pero sí por los iguales. Pocas veces se denuncia, lo cual favorece el ejercicio del acoso y sus efectos son perjudiciales (Cobo y Tello, 2009; Ubieto, 2016; Gallo, 2017).
- La mirada como objeto de satisfacción: Ubieto (2016) señala que la mirada permite a los jóvenes dialectizar qué lugar ocupan en el deseo del otro, buscándose hacerse mirar o mirar al otro. Por ello, dentro de los tipos de acoso escolar, el ciberacoso es el que presenta mayor incremento por su elemento de buscar la aprobación del otro o propiciar que el acosado sea descalificado por la mirada de los semejantes (Unesco, 2019; Vega-Cauch, 2019).
- Fragilidad en la función de la autoridad paterna: Ubieto (2016), Sibilia (2017) y Gallo (2017) consideran que la función de autoridad está debilitada y esto se manifiesta en que para los jóvenes tiene un mayor peso un castigo impuesto por un compañero que uno aplicado por una autoridad como el docente.
- Atentado contra la subjetividad: el objetivo básico del acoso escolar es quebrantar lo más singular y diferente de un sujeto. Hirigoyen (1999) y Ubieto (2016) señalan que se trata de eliminar del acosado aquello que rompe con la homogeneidad del conjunto, humillándolo y violentándolo ya que en el grupo no se tolera la diferencia.

Lo anterior da cuenta de un empuje que surge del propio sujeto, que lo hace ir hacia un fin determinado y que en psicoanálisis es nombrado *pulsión* (Evans, 2008). Freud (2018f) define a las pulsiones como representantes de las fuerzas provenientes del interior del cuerpo, que impulsan al organismo a conseguir suprimir el estado de tensión en el que se encuentra a partir de conseguir la reinstalación de cierto equilibrio.

En *Más allá del principio de placer*, Freud descubre dos tipos de pulsiones que constituyen el motor de la vida humana: las de vida y las de muerte (Freud, 2018f). La *pulsión de vida* representa la tendencia humana de generar uniones y provee al ser vivo del empuje necesario para contrarrestar lo destructivo, conservar la vida y sostener el desarrollo. En contraste, la *pulsión de muerte* representa la tendencia fundamental de todo ser viviente a la destrucción, la desintegración y la disolución de lo vivo; ataca esencialmente los vínculos destruyendo así las conexiones entre las cosas.

Ambas pulsiones no trabajan de manera independiente, sino que se fusionan entre sí: la de vida libera al organismo de la acción destructora de la de muerte y lo consigue principalmente a través de su fusión. La pulsión de muerte se manifiesta en la *compulsión a la repetición*, que es un proceso de origen inconsciente en donde el individuo tiende a reproducir experiencias antiguas de displacer y dolor, sin tener conciencia de estar repitiendo estos eventos (Freud, 2018i). También la pulsión de muerte se hace presente en el *sentimiento de culpa*, manifestación de la necesidad de castigo en el sujeto a nivel inconsciente (Freud, 2018b); empuja a los sujetos hacia lo peor y destructivo por rodeos y se manifiesta cotidianamente en acciones como el fumar, el drogarse, el comer en demasía, el permitir en un nivel inconsciente ser agredido (Elkin, 2015).

Es por ello que el concepto de *pulsión*, específicamente de la *pulsión de muerte* brinda una explicación al fenómeno de acoso escolar ya que se torna destructiva hacia otros o hacia sí mismo y, por ser de orden cultural, tiende a la repetición (Evans, 2008). Este constructo teórico permite analizar su manifestación en cada uno de los actores implicados en el acoso escolar.

Víctima: en esta posición se muestra un elemento que se sale de la norma (Hirigoyen, 1999; Ubieto, 2016). Rodríguez (citado en Reyes Giraldo, 2013) explica esta posición como un fenómeno étnico-cultural, en donde las víctimas percibían que eran objeto de ello por ser diferentes. Respecto de su lugar subjetivo se encuentran diferentes perspectivas. Ubieto (2016) considera que la víctima ocupa un lugar de sumisión y debilidad ante un sadismo. Hirigoyen (1999) señala que su posición es diferente al masoquista ya que al separarse de su agresor se siente aliviada, mientras que en el masoquista, si lo intenta, se siente culpable y no logra tal separación. Hirigoyen (1999) identifica las siguientes características subjetivas: una tendencia a culpabilizarse, sacrificarse en las actividades escolares y en las relaciones sociales, aceptar mayor carga de tareas que el promedio, dificultad para poner un límite a los otros. Todas estas acciones hacen sentir al que ocupa la posición de víctima libre de una mala conciencia.

Acosador: su función es agredir intencionalmente a la víctima. Hirigoyen (1999) considera que es posible que disfrute la crueldad hacia su víctima ante su humillación y sufrimiento. Algunas de sus características son: comportamiento agresivo, poca o nula empatía, impulsividad, envidia, baja tolerancia

a la frustración, tendencia a la transgresión de normas y reglas y, por lo general, no presenta sentimientos de culpa ante las agresiones realizadas; la pulsión de muerte la dirige hacia el exterior.

Testigo: su función es alimentar la satisfacción del acosador al presenciar los hechos, ya que su observación hace al agresor reconocido (Ubieto, 2016; Gallo, 2017).

Asimismo, tanto el acosador como el acosado se necesitan para sostenerse uno al otro (Reyes Giraldo, 2013; Gallo, 2017). Si no hay alguien que se coloque como víctima, tampoco puede existir el acosador, por lo cual, de acuerdo con Gallo (2017), es una relación entre dos lugares que se tienen que constituir.

Se presenta una *relación cruel*, donde el acosador la dirige hacia afuera en sus acciones y constituye una forma de protegerse de la crueldad en relación con sí mismo. En la víctima, la crueldad está puesta en acto en relación con sí mismo, que implica estar en la lógica de la ley del silencio y se convierte en una manera de dar cuenta del odio contra sí, que lo puede conducir al suicidio (Gallo, 2017). Freud, en *Tres ensayos de teoría sexual*, ubica a la crueldad como una característica de los infantes (Freud, 2018j). Para poder convivir dentro de la sociedad, es necesaria su regulación mediante diques anímicos internalizados y transmitidos por los adultos, así como la interiorización de la compasión, desarrollada después de la infancia. Sin embargo, en muchos casos la crueldad continúa sin regularse afectando a los demás y al propio sujeto.

Método

El objetivo de este trabajo es analizar, desde una perspectiva psicoanalítica, las vivencias de un grupo de jóvenes que han sido objeto de acoso escolar, a partir de la percepción de sí mismos, su historia familiar y su contexto socio-escolar.

El presente trabajo es un estudio de caso con un enfoque interpretativo. Este es un método a través del cual el investigador aborda la información y aspectos significativos de la situación analizada desde un carácter descriptivo-analítico tanto de los elementos discursivos de los participantes como del contexto en el que estos emergen y se producen (Murueta, 2004).

Para obtener y analizar la información en este trabajo se decidió conjuntar aspectos de cada participante en las siguientes categorías de análisis:

Percepción de sí mismo: cómo se percibe cada participante de acuerdo con su historia, su lugar en la familia, su entorno escolar y social, así como la manera en que se observa en las distintas experiencias que vive.

Historia familiar: experiencias y recuerdos significativos dentro de la familia. Información acerca de la interacción con los padres, la autoridad y los hermanos. Cómo se ha vivido el participante en la familia y las expectativas que se tienen hacia él.

Contexto socio-escolar: exploración de las vivencias del participante respecto de su entorno actual, la dinámica social y escolar, los noviazgos, la relación con sus pares y con la autoridad.

Técnicas

Para el análisis, se emplearon dos técnicas: entrevistas semiestructuradas y el Test de Apercepción Temática (TAT).

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

Se eligió el Test de Apercepción Temática ya que, al ser de índole proyectivo, aporta elementos que el sujeto no quiere o no puede admitir a causa de su índole inconsciente y que subyacen tras la conducta manifiesta (Murray, 2007). Su propósito de aplicación es identificar determinadas tendencias, emociones, sentimientos, complejos y conflictos que dominan en el sujeto ya que la apercepción es una interpretación significativa que un sujeto hace de una percepción (Murray, 2007; Bellak, 2018).

La entrevista y el test proyectivo permitieron tener información importante e identificar aspectos sobresalientes y de posibles áreas de conflicto a partir de lo dicho explícitamente y/o de lo que los participantes expresaron en el TAT. Así, se logró el análisis de la información a través de la triangulación, la cual se refiere al uso de varios métodos de fuentes de datos para buscar patrones de convergencia y corroborar una interpretación del fenómeno objeto de la investigación, ya que cuando dos o más estrategias utilizadas arrojan resultados similares, se corroboran los hallazgos encontrados (Benavidez y Gómez Restrepo, 2005).

La tabla 1 muestra las temáticas abordadas en la entrevista a estudiantes que presentan acoso escolar por categorías de análisis, también incluye lo aportado por el TAT.

TABLA 1

Temáticas abordadas en la entrevista, por categoría de análisis

Categorías de análisis	Temáticas
Percepción de sí mismo	Descripción de sí mismo, eventos personales significativos, intereses y proyectos a futuro, conflictos, síntomas o preocupaciones, historia personal, recuerdos de la infancia, sentimientos predominantes, relación del participante con las figuras de autoridad, arreglo personal, comportamiento en las sesiones, preguntas respecto del personaje principal en las historias del TAT
Historia familiar	Recuerdos de la familia en la infancia, descripción de la relación con la madre, el padre y los hermanos, lugar que se ocupa entre los hermanos, eventos familiares significativos, conflictos, síntomas o preocupaciones en la familia, preguntas respecto de los personajes que interactúan con el personaje principal en las historias del TAT
Contexto socio-escolar	Relaciones de amistad, relaciones de noviazgo, vida escolar, desempeño académico, conflictos sociales y escolares, desempeño académico, problemáticas y aspectos favorecedores del contexto en el que se interactúa, descripción del contexto que rodea a los personajes en las historias narradas del TAT

Fuente: elaboración propia retomando el guion de entrevista utilizado.

Participantes

Participaron seis estudiantes del nivel medio superior, dos mujeres y cuatro hombres, de entre 16 y 17 años que presentaron acoso escolar y que fueron remitidos por alguna autoridad del Centro de Bachillerato Tecnológico de una zona rural del Estado de México. Los estudiantes y sus padres firmaron la carta de consentimiento informado para participar en la investigación.

Para la recolección de la información, se trabajó con los participantes en las instalaciones de su institución educativa, en un espacio acondicionado para tal fin. Las entrevistas se realizaron considerando elementos del método clínico como el *rappport*, la observación, la escucha y la aplicación del test proyectivo. Se llevaron a cabo siete sesiones con cada estudiante, con una

duración de 25 minutos, en los meses de septiembre y octubre de 2019. A los jóvenes que en alguna sesión requerían de mayor tiempo de escucha, se les brindaba dicho espacio avisando a la orientadora y al docente. Algunos sucesos que interfirieron fueron las inasistencias de los participantes y que algunos profesores no recibían los trabajos si el alumno no se encontraba presente en la clase, por tal motivo se acortaron algunas sesiones. Pese a ello, se concluyeron de manera satisfactoria las entrevistas. Al final, dos de los participantes solicitaron una sesión más.

Resultados

La información obtenida durante las entrevistas y en las historias narradas en el test proyectivo por parte de los seis participantes se registró e integró en la tabla 2.

TABLA 2

Características de la percepción de sí mismo, la historia familiar y el contexto social-escolar de los participantes

Percepción de sí mismo	<p>Expresan sentimientos de: soledad, tristeza/depresión, enojo, frustración, odio</p> <p>Se perciben excluidos del grupo escolar y se les dificulta tener amigos</p> <p>Ideas presentes de elegir parejas que los agreden, se piensa en el suicidio, se desea quitarse la vida</p> <p>Sentimiento de inferioridad</p> <p>Miedo hacia las personas, se las percibe amenazantes</p> <p>Necesidad de aprobación</p> <p>Protección reclamada</p> <p>Deseos de tener amigos</p> <p>En 5 de 6 participantes es aceptada la imagen física de sí mismos y se percibe un futuro esperanzador</p>
Historia familiar	<p>Temor hacia las figuras que representan autoridad: madre, profesoras, compañeros líderes del grupo, padre</p> <p>Preocupación por no cumplir las expectativas de los padres</p> <p>Se percibe a una madre dominante, enojona, demandante, exigente</p> <p>Se percibe a un padre con menos autoridad que la madre y distante emocionalmente</p> <p>Relación conflictiva con los hermanos en 4 de los 6 participantes</p>

(CONTINÚA)

TABLA 2 / CONTINUACIÓN

Contexto socio-escolar	<p>Vulnerables en el grupo escolar por: situación económica, color de piel, complexión física, mostrarse amables, educados, inocentes, tranquilos, callados</p> <p>Los varones han sido agredidos física y verbalmente</p> <p>Las mujeres han sido agredidas verbalmente y a través de esparcimiento de rumores negativos hacia su persona</p> <p>Se presenta bajo desempeño académico</p> <p>Se identifica al principal agresor que promueve el acoso escolar</p> <p>No se denuncia el acoso escolar ante las autoridades</p> <p>La figura masculina se percibe violenta</p> <p>Se practica activamente una religión (cristiana, católica)</p> <p>Alto índice de alcoholismo en hombres</p> <p>Consumo de sustancias adictivas principalmente en hombres</p> <p>Cuando se ha tenido un noviazgo, se identifica que se ha sido maltratado por la pareja</p>
------------------------	---

Fuente: elaboración propia con base en los resultados del estudio realizado a adolescentes que presentan acoso escolar.

Discusión

De acuerdo con los aspectos coincidentes identificados en las vivencias narradas por los participantes, se resaltan algunas particularidades.

El poder verbalizar que se es agredido posee dificultades tanto subjetivas como contextuales. Se identificó que externar a una tercera persona que se ha sido violentado se relaciona socialmente con debilidad y coloca al sujeto en un lugar de *no poder* resolver por sí mismo la problemática. Por ello, aguantar y guardar los sentimientos ante situaciones de agresión es una solicitud principalmente hacia los hombres; en las participantes se encontró mayor aceptación social para denunciar.

Subjetivamente es difícil aceptar que se requiere de un tercero para salir de un suceso que no puede manejarse por sí mismo. Esta vergüenza que aparece ante la posibilidad de denunciar es un elemento que Ubieto (2016) encuentra como afecto habitual entre los acosados en las escuelas que los lleva al silencio.

En lo que respecta al ámbito familiar, resalta la interiorización de una madre *severa y temida*, que conlleva a que los participantes no interroguen los requerimientos maternos y *se tienda hacia la obediencia*; situación que se extrapola a otras figuras como: las profesoras, algunos compañeros

y compañeras de clase y los hermanos. Ante ellos, *se responde de forma complaciente y sumisa*, ya que no les es posible negarse a sus demandas y cuando se perciben violentados por dichas figuras, no se sabe qué hacer:

Siento mucha angustia con la profesora Ana y la profesora Yolanda, me presiono mucho cuando están ellas (entrevista a Alejandro).

El padre después empezó a golpear a la hija y los hermanos también la golpeaban, la madre no hacía nada. La hija no podía hacer nada, eran muchos y su madre no la defendía (narración del Test de Apercepción Temática en Camila).

Hirigoyen (1999) y Gallo (2017) señalan que *la sumisión* en la cual se tiende a colocar al joven objeto de acoso escolar es el resultado de padres que quisieron que el niño obedeciera sin protestar ni interrogar a las figuras de autoridad.

En los casos estudiados se identificó la tendencia a estar colocado en una *posición infantil*. Freud (2018j) señala como una de las características de la primera infancia la dependencia del niño hacia la madre para subsistir y para ser lo que ella desea. En los participantes se espera ser amado por los otros desde esta posición, aunque sea ocupando un lugar desventajoso de maltrato y desvalorización, situación que dificulta más la lógica de la adolescencia ya que, como lo señala Urribarri (2015), una de las maneras de trascender la infancia es posicionarse activamente ante las situaciones de la vida. Es decir, que el adolescente logre pasar de una posición pasiva de esperar ser deseado a constituirse en un ser deseante (Gallo, 2017).

Se infiere la tendencia a colocarse a nivel inconsciente en una *posición de maltrato* o de *incitación a ser maltratado* tanto por sus compañeros escolares, como por las figuras de autoridad o en sus relaciones de noviazgo, donde resalta *reaccionar de forma pasiva* ante conflictos que los rebasan. Ubieto (2016) y Gallo (2017) consideran que la víctima de acoso escolar, al estar en un lugar de maltrato, presenta una satisfacción que no puede sentirla en la conciencia y que provoca que se quede ahí. Esta satisfacción hace referencia al goce ilimitado de la pulsión de muerte donde se resalta en el discurso de los participantes las frases: “aguantarme”, haciendo referencia a las agresiones recibidas, “quedarme callada” y “ya qué puedo hacer”. Las reacciones manifestadas por los participantes a nivel de la conciencia, como pensar que era mejor no denunciar, no percibir apoyo por parte de la

autoridad o considerar tener mayores problemas si se hablaba respecto de las agresiones recibidas, permiten inferir esta satisfacción al *ser maltratado por el otro*, pues *constituye una forma de ser amado* y además la pulsión de muerte encuentra su satisfacción en la destrucción dirigida hacia sí mismo: “No quería denunciar a mis compañeros (refiriéndose a sus agresores) porque los iba a perjudicar” (entrevista a Joel); “Cuando las compañeras de tercero me dijeron zorra, yo le avisé a la orientadora, pero no me hizo caso, por eso ya ni digo nada” (entrevista a Camila).

Al estar en esta lógica, que Gallo (2017) nombra como *la no denuncia*, el acosado acepta los términos del acosador y se da un pacto respecto del trato que el acosado recibe; aunque a nivel consciente no se sepa de ello; de manera inconsciente, mediante su silencio, el acosado se reconoce como víctima y reconoce el lugar de su agresor. Por ello, Ubieto (2016) señala a la *ley del silencio* como un elemento difícil de romper para el victimario. Por lo tanto, se reafirman algunos elementos de la posición de víctima descrito por Hirigoyen (1999) y Cobo y Tello (2009), como: minimizar, justificar, perdonar y no denunciar las acciones del agresor. ya que es posible que a nivel inconsciente exista un *sentimiento de culpa*, elemento que Freud (2018a) considera como representante de la pulsión de muerte. Este autor señaló que dicho sentimiento genera en lo inconsciente la búsqueda y necesidad de recibir un castigo.

Respecto de la dificultad que se identificó para establecer relaciones de amistad en el grupo de pares y que conlleva a vivir uno de los principales sufrimientos psíquicos, Freud (2018b) la señaló como una problemática de adentrarse a la cultura. Al respecto, Han (2015) y Bauman (2015) coinciden en que actualmente es conflictivo establecer lazos sociales profundos porque predominan las relaciones frágiles, superficiales y la exaltación del individualismo. Al ser la escuela un representante de lo social, el vivir acoso escolar es un reflejo de las pésimas relaciones entre compañeros de clase donde el egoísmo va permeando (Cerezo, 2002). Gallo (2017) considera al acoso escolar un obstáculo para el lazo social ya que en donde existe violencia la palabra se ausenta. Para Freud (2018h), el lazo social se establece mediante la identificación, proceso por el cual el sujeto se reconoce a sí mismo a partir de un rasgo que percibe en el otro. Lacan también considera que la amistad es un lazo social donde es importante la dependencia del reconocimiento y solo es posible a través del discurso

ya que es el principio del lazo social (Lacan, 2009). En este sentido, la forma en la cual los participantes que son objeto de acoso escolar logran existir en su contexto socio-escolar y familiar es identificándose a nivel inconsciente en un lugar de *desvalorización*.

En cuanto a las condiciones de vulnerabilidad que señala la Unesco (2019) para ser objeto de acoso, la apariencia física y la forma en la que se mostraban los participantes hacia sus pares, como ser amables, tranquilos y educados, es lo que dio pie a ser agredidos: “Me dicen El Negro, no me gusta mucho... cuando les digo que no me digan así, más me dicen” (entrevista a Joel); “Me dicen El Diablo... porque estoy morenito” (entrevista a Juan).

Aunque pareciera que la apariencia física es el único motivo para ser agredido, lo más importante es que en algún momento los jóvenes que reciben acoso escolar aceptan a nivel inconsciente ese *lugar desventajoso y proclive al maltrato* que los remite a revivir experiencias similares en la familia. Ubieto (2016) considera que el chico agredido acepta esa posición de sumisión de manera inconsciente dado que con esta denominación de víctima se otorga a sí mismo cierta seguridad y le da un lugar como sujeto, ya que es mejor ser víctima en el grupo a no existir.

Respecto de la *crueledad*, que se hace presente cuando se es acosado, es el propio sujeto quien se vuelve el objeto de descarga de la pulsión de muerte. El acosado, sin saberlo, dirige esta crueldad hacia sí mismo, al no denunciar los hechos y puede llevarlo a un exterminio silencioso: “Ese día cuando dañaron mis cosas en el salón y rompieron mis trabajos llegué, me sentía muy triste. La verdad solo quería quitarme la vida. Tomé muchas pastillas y se me nubló la vista. La verdad ya no recuerdo después qué pasó” (entrevista a Camila).

Por ello es importante generar en los jóvenes objeto de acoso escolar un cuestionamiento acerca de por qué callan, aceptan la violencia de sus agresores y se quedan en ese lugar de maltrato. Los testigos y figuras de autoridad constituyen un factor clave para aumentar o disminuir el acoso escolar ya que si conceden reconocimiento al agresor mediante su silencio, aprobación o participación en las manifestaciones de violencia hacia el compañero que es objeto de acoso, van aislando socialmente al adolescente que recibe la violencia. Este *aislamiento social* que se ha identificado en los participantes genera tristeza y en algunos casos lo describen como “estar en depresión” ya que no se perciben queridos o aceptados por el grupo

de iguales: “Siento bien feo que no me incluyan en las fotos que suben a *face* mis compañeros, sí duele” (entrevista a Néstor); “Mi único amigo es Edwin..., los demás no son mis amigos, me agreden, se burlan de mí” (entrevista a Joel).

No sentirse aceptados por el grupo nuevamente lleva a inferir que los participantes se colocan a nivel inconsciente en un lugar de desvalorización. En la narración de los participantes se hace presente la *compulsión a la repetición*, pues el maltrato que se vive en la escuela y la familia se da en otros espacios de interacción, como al acudir al servicio social y en la interacción con la pareja:

En el trabajo *se manchaban* porque me dejaban todo, tenía que barrer todo [...] Se pasan a veces porque viene uno a mandarte y lo haces y luego viene otro y te ordena otra cosa y lo haces..., ¡tengo que lavar hasta sus platos y vasos! [...] Estoy muy triste porque mi novia subió una foto en *Facebook* de ella y su novio y le escribía: “Felices tres meses”. Siento mucho coraje, es una hipócrita porque anda también conmigo (entrevista a Néstor).

Esta tendencia a repetir relaciones en las cuales los participantes son colocados en una posición desvalorizada y de maltrato, Freud (2018f) la identificó en su obra *Mas allá del principio de placer* como una forma de manifestación de la pulsión de muerte ya que, en algunos casos, la *agresividad* que toda persona trae en su interior es predominantemente vuelta hacia sí misma, donde se busca o se realizan acciones para autoagredirse. Esta fuerza pulsional adquiere tal poder que, aunque a nivel consciente los participantes consideren que algunas acciones los dañan, no pueden evitar volverlo a vivir. Este mismo autor (Freud, 2018c), menciona que la pulsión de destrucción es peligrosa por ser silenciosa y no se sabe de ella hasta que ya existen repercusiones drásticas. Y es que entre menor agresividad se externe en el sujeto, este se vuelve hacia sí mismo. Algunas de sus manifestaciones en los participantes son criticarse desfavorablemente y/o culparse por las agresiones recibidas. El adolescente víctima de acoso escolar interioriza aquello que lo agrede: “Yo no he tenido amigos desde la primaria, siento que a nadie le importo. Ante ellos finjo que no me importa, pero cuando llego a casa y me encierro en mi cuarto, empiezo a llorar, me siento muy sola” (entrevista a Karina).

En el caso de Karina, estos pensamientos pueden conducirla a acciones tan destructivas como el suicidio. Freud (2018j) afirma que en el niño se da la crueldad antes de la compasión y se desea dañar activamente lo que se puede pero, con la ayuda de los diques anímicos y de un contexto favorable, va desarrollando la misericordia. Sin embargo, puede que esa crueldad se vuelva hacia el exterior como en el caso del agresor o hacia sí mismo, que sería el caso de quien es objeto de acoso escolar.

Un aspecto importante que hace inferir en los participantes la posibilidad de moverse del lugar de *víctima* es mencionar en su discurso que perciben un futuro esperanzador (5 de los 6 casos expuestos), lo cual les permite interrogarse lo que les pasa en el escenario escolar y también a nivel personal. Dolto (1992) señala que cuando el adolescente logra construir un plan de vida, esto lo ayuda ante la crisis de cambios por las que pasa y le permite dirigir su energía psíquica hacia el cumplimiento de sus deseos.

Además, uno de los participantes en algunas de las sesiones de entrevista comentó que, aunque se sentía muy solo al no tener amigos en el salón de clases, prefería ya no juntarse con ellos porque le hacían daño. En este caso con sus propios recursos subjetivos pudo desligarse de ese lugar de maltrato que ocurría en la salida de la escuela: “Extraño juntarme con Paco y su grupo, era muy divertido, pero me dejé de juntar con ellos porque sé que si los sigo me hacen daño” (entrevista a Alejandro).

Conclusiones

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

En esta investigación se identificó en los jóvenes objeto de acoso escolar la dificultad de visibilizar las agresiones recibidas debido a que se demanda

desde lo cultural el silencio cuando un hombre es agredido por relacionar la denuncia con ser débil, lo cual los lleva a vivir en la *ley del silencio*, donde se limita la posibilidad de simbolización de la pulsión. En las mujeres se presentó mayor posibilidad de externar y denunciar con alguna autoridad educativa las agresiones recibidas por parte de sus compañeros. La mujer logra hacer visible este fenómeno social porque, de acuerdo con Freud (2018e), ella tiene una posición en la sociedad de denunciar las consecuencias de las exigencias culturales tan severas que se imponen para el progreso cultural.

La tendencia en los participantes a colocarse en una posición de desvalorización, sumisión, pasividad y de incitación al maltrato en diferentes escenarios como en la familia, la escuela, el trabajo y en las relaciones de noviazgo, conlleva a vivenciar situaciones en donde surge una tendencia a lastimarse y a ser lastimado, signos que hablarían de la pulsión de muerte al envolver al joven en la repetición. Estas manifestaciones de la pulsión mortífera también hacen inferir la existencia de un *sentimiento de culpa* que genera a nivel consciente callar o justificar las agresiones recibidas ya sea por los otros o por ellos mismos donde lo cruel se hace presente. Y es que existe a nivel inconsciente satisfacción cuando se recibe algún castigo.

Aunque el ocupar este lugar subjetivo provoque de manera consciente sufrimiento psíquico, se presenta una tendencia a quedarse ahí, debido a que a nivel inconsciente el propio sujeto se vuelve el objeto de descarga de la pulsión de muerte y por ello se obtiene cierta satisfacción. Además, desde ese lugar de vulnerabilidad y de ser lastimado se logra existir y ser incluido por los otros, aunque implique estar en un lugar desfavorable y ser el objeto de goce.

No obstante, se encontraron elementos en los participantes que hacen inferir la posibilidad de moverse de ese lugar peligroso que se ocupa en diferentes escenarios ya que se identificó en la mayoría de los participantes la descripción de un proyecto de vida esperanzador donde se logra acceder al deseo propio, la posibilidad de sublimación de la pulsión en actividades como el dibujo, la creación literaria, el interés por el saber y, en uno de los participantes, tolerar la soledad y tristeza que se vive al percibirse aislado de su grupo de pares, elementos que han evitado la deserción escolar y que han ofertado maneras de sobrellevar las experiencias adversas que se viven en la escuela.

Referencias

- Bauman, Zygmunt (2015). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*, Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Bellak, Le (2018). *Sobre los problemas del concepto de proyección*, Madrid: Paidós.
- Benavidez, Mayumi Okuda y Gómez-Restrepo, Carlos (2005). “Métodos en investigación cualitativa: triangulación”, *Revista Colombiana de Psiquiatría*, vol. XXXIV, núm. 1, pp. 118-124. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/806/80628403009.pdf> (consultado: 20 de octubre de 2020).
- Bolton Allanson, Patricia; Rawlings Lester, Robin; Notar, Charles E. (2015). “A history of bullying”, *International Journal of Education and Social Science*, vol. 2, núm. 12. Disponible en: <http://www.ijessnet.com/uploads/volumes/1576145463.pdf> (consultado: 18 de septiembre de 2019).
- Cerezo, Fuensanta (2002). “El bullying y su relación con las actitudes de socialización en una muestra de adolescentes”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 5, núm. 1. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/28076815_El_bullying_y_su_relacion_con_las_actitudes_de_socializacion_en_una_muestra_de_adolescentes/citation/download (consultado: 20 de abril de 2019).
- Cobo, Paloma y Tello, Romeo (2009). *Bullying. El aspecto cotidiano en las escuelas*, Ciudad de México: Limusa.
- Colín, Miriam; Galindo, Héctor y Saucedo, César (2009). *Introducción a la entrevista psicológica*, Ciudad de México: Trillas.
- Dolto, Françoise (1992). *La causa de los adolescentes*, Ciudad de México: Seix Barral.
- Elkin, Mario (2015). *Actualidad de la agresividad en psicoanálisis de Jaques Lacan*, Buenos Aires: Grama.
- Evans, Dylan (2008). *Diccionario introductorio de psicoanálisis lacaniano*, Buenos Aires: Gedisa.
- Freud, Sigmund (2018a). “Análisis terminable e interminable”, en S. Freud, *Obras completas. Tomo XXIII*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, Sigmund (2018b). “El malestar en la cultura”, en S. Freud, *Obras completas. Tomo XXI*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, Sigmund (2018c). “El yo y el ello”, en S. Freud, *Obras completas. Tomo XIX*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, Sigmund (2018d). “La interpretación de los sueños”, en S. Freud, *Obras completas. Tomo IV*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud (2018e) I Freud, Sigmund. (2018). “La moral sexual «cultural» y la nerviosidad moderna”, en S. Freud, *Obras completas. Tomo IX*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, Sigmund (2018f). “Más allá del principio de placer”, en S. Freud, *Obras completas. Tomo XVIII*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, Sigmund (2018g). “Nuevas conferencias de introducción al Psicoanálisis”, en S. Freud, *Obras completas. Tomo XXII*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, Sigmund (2018h). “Psicología de las masas y análisis del yo”, en S. Freud, *Obras completas. Tomo XVIII*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, Sigmund (2018i). “Pulsiones y destinos de pulsión”, en S. Freud, *Obras completas. Tomo XIV*, Buenos Aires: Amorrortu.

- Freud, Sigmund (2018j). “Tres ensayos sobre teoría sexual”, en S. Freud, *Obras completas. Tomo VII*, Buenos Aires: Amorrotu.
- Galende, Emiliano (1991). *Psicoanálisis y salud mental*, Buenos Aires: Biblioteca de Psicología Profunda.
- Gallo, Héctor (2017). *Violencia escolar y autoridad. El bullying desde la perspectiva psicoanalítica*, Medellín: Universidad de Antioquia.
- Gil Villa, Fernando (2018). “Bullying ¿Una profecía autocumplida?”, *Revista Brasileña de Estudios Pedagógicos*, vol. 9, núm. 253, pp. 520-536. Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S217666812018000300520&lng=en&nrm=iso&tlng=es (consultado: 17 de febrero de 2020).
- Gómez Nashiki, Antonio (2013). “Bullying: el poder de la violencia. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuelas primarias de Colima”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 58, pp. 839-870. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000300008 (consultado: 20 de marzo de 2019).
- Han, Byung-Chul (2015). *Psicopolítica*, 5ª ed., Barcelona: Herder.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (2019). *Fenomenología del espíritu*, 5ª ed., Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Hirigoyen, Marie-France (1999). *El acoso moral. El maltrato psicológico en la vida cotidiana*, Barcelona: Paidós.
- Lacan, Jaques (2009). *Escritos 1*, Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Lugones Botell, Miguel y Ramírez Bermúdez, Marieta. (2017). “Bullying: aspectos históricos, culturales y sus consecuencias para la salud”, *Revista Cubana de Medicina General Integral*, vol. 33, núm. 1. Disponible en: <http://www.revmgisld.cu/index.php/mgi/article/view/277/132> (consultado: 17 de septiembre de 2019).
- Matthews, Julie y Matthews, Andrew (2012). *Alto al bullying*, Ciudad de México: Alamah.
- Menassa, Miguel Oscar (2020). *Las eternas relaciones de pareja*, Madrid: Grupo Cero.
- Mendoza González, Brenda (2014). *Bullying. Los múltiples rostros del acoso escolar*, Ciudad de México: Pax.
- Murray, Henry (2007). *Test de apercepción temática. Manual para la aplicación*, Ciudad de México: Paidós.
- Murueta, Marco Eduardo (2004). *Alternativas metodológicas para la investigación educativa*, Ciudad de México: Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología.
- OECD (2017). *Programme for international student assessment (PISA). Results from PISA 2015 students' well-being*, París: OECD Publishing. Disponible en: <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Students-Well-being-Country%20note-IberoAmerica-regional-note.pdf> (consultado: 10 de febrero de 2018).
- Olweus, Dan (1978). *Aggression in schools: Bullies and whipping boys*, Washington, D.C.: Hemisphere.
- Olweus, Dan (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*, Cambridge: Blackwell.
- Olweus, Dan (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, 3ª ed., Ciudad de México: Morata.

- Olweus, Dan; Limber, Sue; Mihalic, Sharon (1999). *Blueprints for violence book number 9*, Colorado: Center for the study and Prevention of Violence.
- OMS (2012). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*, Washington: Organización Mundial de la Salud-Organización Panamericana de la Salud.
- Reyes Giraldo, Rafael Eduar (2013). *Bullying entre adolescentes escolares: una lectura psicoanalítica de la agresividad*, Cali: Universidad San Buenaventura.
- Ronald, Erling (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar. Orígenes y primeros estudios del bullying escolar*, Madrid: Alianza.
- Ruiz Martín del Campo, Emma Guillermina (2009). “El psicoanálisis y el saber acerca de la subjetividad”, *Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad*, vol. XVI, núm. 46. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/espiral/v16n46/v16n46a2.pdf> (consultado: 10 de noviembre de 2019).
- Salas Picón, Wilson Miguel (2016). “Revisión sobre la definición del bullying”, *Poiésis*, núm. 30, pp. 44-50. Disponible en: <https://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/article/view/1858> (consultado: 30 de agosto de 2019).
- SEMS (2014). *Tercera encuesta nacional sobre exclusión, intolerancia y violencia en escuelas de educación media superior. Reporte temático*, Ciudad de México: Subsecretaría de Educación Media Superior. Disponible en: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11599/5/images/sems_encuesta_violencia_reporte_130621_final.pdf (consultado: 16 de agosto de 2019).
- Sibilia, Paula (2017). “Bullying: ¿culpa o vergüenza?”, *La Época*, núm. 6. Disponible en: <https://laepoca.apa.org.ar/6/bullying-culpa-o-verguenza/> (consultado: 14 de junio de 2019).
- Ubieto, José Ramón (2016). *Bullying: una falsa salida para los adolescentes*, col. Biblioteca de Infancia y Juventud, Barcelona: NED ediciones.
- Unesco (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*, París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483_ (consultado: 14 de febrero de 2020).
- Urribarri, Rodolfo (2015). *Adolescencia y clínica psicoanalítica*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Vega Báez, Juan Antonio (2013). “La pandemia de bullying en México: políticas sociales urgentes”, *Trabajo Social UNAM*, núm. 4. Disponible en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/54056> (consultado: 25 de septiembre de 2019).
- Vega-Cauich, Julio Isaac (2019). “Prevalencia del bullying en México: un meta- análisis del bullying tradicional y cyberbullying”, *Diversitas. Perspectivas en Psicología*, vol. 15, núm. 1, pp. 111-127. Disponible en: <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/diversitas/article/view/4020> (consultado: 20 de febrero de 2019).
- Voors, William (2005). *Bullying, el acoso escolar*, Barcelona: Oniro.

Artículo recibido: 12 de junio de 2020

Dictaminado: 14 de octubre de 2020

Segunda versión: 17 de noviembre de 2020

Aceptado: 23 de noviembre de 2020