

Adolescencia y violencia escolar. Análisis discursivo en un grupo de telesecundaria

*Abraham Martínez González**

Resumen

En este artículo sobre intervención-investigación con adolescentes se hace un acercamiento a lo que ellas y ellos tienen que decir con respecto a la violencia escolar. Una vez que las autoridades escolares hacen el llamado para retomar las actividades presenciales después de la contingencia derivada de la Covid-19, se hace presente en la escuela también el problema de la violencia escolar. Resulta interesante lo que produce la intervención a partir de la técnica de “grupos de reflexión”, en los cuales las y los adolescentes hablan de la violencia, sus posibles orígenes y resonancias fuera de la escuela, además, en ellos se exploran posibilidades para detener la violencia en otros espacios dentro de la comunidad a partir de una propuesta particular que ellas y ellos expresaron, lo cual significa un cambio de posición subjetiva en tanto el trabajo grupal que se llevó a cabo.

Palabras clave: adolescencia, violencia escolar, grupo de reflexión, discurso.

* Maestro en Psicología Educativa con perspectiva psicoanalítica por el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación “José María Morelos” (IMCED) con especialidad en psicoanálisis lacaniano (Universidad Sigmund Freud de México, UNIFREUD). Docente en el IMCED y docente de telesecundaria en Morelia, Michoacán. Correo electrónico: [am-stoa77@gmail.com] / ORCID: [https://orcid.org/0000-0001-9258-432X].

Abstract

In this paper of intervention-investigation with adolescents, an approach is made to what they have to say regarding scholar violence. Once the scholar authorities declare to return to the face to face activities after the contingency derived from Covid-19, the problem of scholar violence presents itself too. It's interesting to think about the intervention with the technique "reflection groups", since the adolescents talk about violence, it's possible origins and resonances outside the school, also they explore the possibilities to stop violence in others spaces inside the community from a particular proposal they expressed, with in turn signifies a change of subjective position from the group work.

Keywords: adolescence, scholar violence, reflection group, discourse.

Introducción

Una vez que se regresa a las clases presenciales en octubre de 2021 en Michoacán, México, retornan también los problemas escolares conocidos como las dificultades de aprendizaje, los bajos niveles de aprovechamiento, los problemas de conducta, entre otros, los cuales –habrá que decir de entrada– para el psicoanálisis representan síntomas de algo *no-dicho*. Entre esos síntomas escolares se encuentra la violencia, que tiene diferentes rostros y a veces resultan ser invisibles al querer atenderlos.

Si hubo algo que dejó ver la pandemia por Covid-19 fue precisamente que los problemas que ya existían en la sociedad se hicieron todavía más agudos, entre ellos, por supuesto, habrá de ubicar cómo la violencia en general se acrecentó durante la contingencia. Los datos son alarmantes (*La Jornada*, 2020), por ejemplo, la violencia doméstica se incrementó de 40 a 60% en relación con el tiempo anterior a la pandemia y el confinamiento. De igual manera, es importante pensar la violencia doméstica como un síntoma de algo más allá de lo que se sabe superficialmente.

En este artículo se da cuenta del trabajo de intervención-investigación sobre la relación entre la violencia escolar y la violencia social a partir del análisis de discursos producidos por un grupo de adolescentes de telesecundaria. Es interesante escuchar lo que los y las adolescentes tienen que decir sobre este problema que los implica, porque, efectivamente, ante el regreso a las clases presenciales no desapareció la violencia escolar, es más, cuando se pensaba que al regresar a la escuela todo sería como se dice “color de rosa”, veremos que no fue así, la violencia ya estaba ahí o en muchos casos se llegó con ella a las aulas. Como menciona la minificción de Augusto Monterroso (2011: 46), “cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba ahí”; en el caso que aquí se estudia, cuando la sociedad despertó de la pandemia, la violencia seguía ahí.

Así, la violencia escolar aún estaba en las escuelas después de la pandemia. El acoso escolar, el *bullying*, las burlas, etcétera, volvieron a los patios y las aulas cuando se abrieron las escuelas tras el llamado de las autoridades educativas a retornar a la “normalidad” institucional. Eso es lo que se analiza en esta investigación: la violencia escolar narrada por adolescentes a partir de la implementación del grupo de reflexión. Serán importantes sus discursos, sus aportes y propuestas acerca del tema, como también la movilidad subjetiva al interior del grupo, que resulta invaluable en el caso de adolescentes, como se podrá revisar.

El artículo presenta en el primer apartado el planteamiento de la intervención-investigación, se describen los aspectos básicos de la intervención realizada, la cual es viable para trabajar con adolescentes de nivel secundaria. En el segundo apartado se ofrece un marco teórico sobre la categoría de análisis de la violencia escolar en la que se destacan los aportes de algunos autores que permiten profundizar en el tema. El tercer apartado contiene una amplia explicación sobre la metodología utilizada, la cual se pretende resulte ser una guía perfecta para otros investigadores que deseen llevar a cabo este tipo de experiencias con adolescentes. El cuarto apartado reúne en concreto la experiencia de la intervención a partir de la escucha del coordinador y el observador, lo cual fue trabajado con los hilos discursivos

que posibilitaron el análisis, que llevará a responder los cuestionamientos planteados desde el inicio de la intervención, esto es, que la misma intervención guía y responde lo que se pregunta desde el comienzo. Para finalizar, se expone una serie de reflexiones que como sabemos, no son nunca cerradas o concluyentes, puesto que dentro del enfoque cualitativo lo oportuno es dejar un margen a la apertura y reflexión para continuar con las investigaciones.

Planteamiento de la intervención-investigación

En la educación se hace presente la violencia en distintas formas, a través de políticas en las que el poder se ejerce en una sola dirección, también a través de manifestaciones tan íntimas y casi invisibles como pueden ser el *bullying* o el acoso escolar. Al mismo tiempo, se establece que la violencia institucional o escolar es una manifestación de la propia violencia social, por tanto, se hace oportuno preguntar ¿qué representa la violencia escolar para el entorno social?, o, en otras palabras, ¿qué refleja la violencia que sucede en las escuelas respecto al entramado social?

En este sentido, se plantea lo siguiente: ¿cuál es la relación entre violencia escolar y violencia social? y, más importante aún, ¿cuáles son los efectos subjetivos de la violencia escolar en la adolescencia?; es decir, ¿qué representa para las y los adolescentes la violencia que viven en la escuela?, ¿qué significa para ellas y ellos? Para responder estas preguntas, se estableció como objetivo principal una intervención grupal que, además de favorecer el espacio para la palabra y la reflexión, diera lugar a la investigación de los procesos grupales dentro del marco educativo, que se denomina intervención-investigación.¹ Dicha propuesta metodológica se llevó a cabo con un grupo de alumnos de una telesecundaria, en un trabajo de intervención

¹ Esta forma de trabajo e intervención con grupos deviene en su origen al menos de dos frentes: por un lado, Pichón-Riviére (2003), con sus “grupos operativos”, y, por otro, Lewin (1996), con la propuesta de trabajo de “investigación-acción”.

más específico denominado “grupos de reflexión”, los cuales se derivan de las propuestas de intervención de Alejo Dellarossa (1979) y Margarita Baz (1996).

El objetivo de la intervención tanto como la modalidad de la misma fueron pensados a partir del alto índice de violencia que se presenta en las escuelas (como se verá más adelante en el marco teórico), particularmente en la edad adolescente correspondiente a la educación secundaria. En el caso que aquí se describe, se trató de una intervención en una escuela telesecundaria del estado de Michoacán, en la zona cercana a la ciudad de Morelia. Los discursos que ahí se produjeron se abordaron en parte desde el análisis del discurso con perspectiva psicoanalítica propuesto en otro trabajo (Martínez González, 2021), que abre la posibilidad de indagar en los aspectos subjetivos que subyacen en la dinámica escolar y social, además de permitir mirar desde otros ojos aquello que estructuralmente determina al sujeto y a la sociedad.

En esta intervención se estableció primeramente un acercamiento con una institución educativa para presentarles, desde nuestra posición de psicólogos educativos, una charla sobre la prevención de la violencia escolar y, si fuese aceptado, un posterior taller en el que los alumnos y las alumnas de la escuela tuvieran la oportunidad de hablar y reflexionar sobre el tema. Se plantearon, además de la charla, tres sesiones posteriores que se abordaron durante tres semanas seguidas para dar cierta pausa a los discursos vertidos en cada reunión. En la primera sesión se propuso trabajar con los adolescentes a partir de tres preguntas que ellas y ellos construyeron una vez que se eligió el tema de la violencia escolar. La primera pregunta detonante que propusieron fue: ¿qué opinas sobre la violencia en la escuela y cómo se manifiesta? En la semana siguiente se abrió el diálogo a partir de la pregunta: ¿por qué crees que surge la violencia en la escuela y qué efectos tiene con los adolescentes?, y en la tercera sesión, una semana después, la cuestión detonante fue: ¿cómo puedes solucionar o detener este problema?

El encuadre de la intervención consideró sesiones con duración de una hora y media aproximadamente cada una, y de entrada se

puede decir que la participación de los y las estudiantes fue bastante entusiasta. Se conformó un grupo de trabajo con estudiantes de 10 a 15 integrantes (como en muchos grupos, hubo movimiento respecto a los participantes entre sesión y sesión, sobre todo cuando se les dijo desde el primer encuentro que era una actividad totalmente voluntaria), lo que permitió un adecuado manejo del grupo. En este informe de investigación se da cuenta de tres aspectos principalmente: 1) los discursos que se produjeron a partir de la intervención, 2) el análisis de los discursos desde la perspectiva psicoanalítica, y 3) las acciones que como grupo implementaron los propios estudiantes a partir de la intervención.

¿Qué se sabe acerca de la violencia escolar?

La violencia escolar no es un fenómeno nuevo. Se trata, como se dice, de algo que tal vez haya existido desde siempre. Sin embargo, en los últimos años se ha vuelto un foco de atención a partir de las políticas educativas que de ello se derivan, lo cual ha sido importante para hacer frente a las manifestaciones de la violencia en las escuelas, pero no ha sido suficiente aún. Por ejemplo, en el portal del Gobierno de México (2022), se define que la *violencia escolar* es “toda agresión realizada dentro del ambiente de las instituciones educativas”, lo cual puede incluir a estudiantes, padres de familia, maestros y directivos. Las formas de la violencia escolar pueden ser variadas: verbal, física y psicológica, pero también sexual, económica y cibernética, actualmente. Resulta alarmante revisar en dicho portal que nuestro país ocupa el primer lugar de casos de acoso escolar; además se señala que 7 de cada 10 niños y niñas han sido víctimas de este problema, lo cual abre el debate sobre lo que este fenómeno representa para lo social, o, en otras palabras, desde una perspectiva psicoanalítica, ¿qué representa la violencia escolar en tanto síntoma social?

Para Furlan (2012: 11), la violencia es un “modo de relación” que puede darse en “pares o no-pares”, en este caso, al “interior de la escuela”. Además, agrega que la violencia escolar afecta de manera

importante la convivencia y el aprendizaje, dificulta en gran medida “el aprender a vivir juntos”. Desde esta visión, apreciamos las implicaciones directas que tiene la violencia escolar con lo que se supone debe darse al interior de las escuelas: convivencia y aprendizaje. En otras palabras, cuando existe violencia escolar el aprendizaje y el estar en la escuela se vuelve difícil, se trata acaso no de estar, sino de soportar la estancia en la misma.

Por su parte, Anzaldúa (2017: 108) afirma que la violencia escolar alude a violencias particulares propias de la institución escolar como son: “violencia en la relación maestro-alumno”, “acoso entre pares”, “autoritarismo escolar”, entre otras; lo cual da cuenta de la complejidad y amplitud del problema, que este autor denomina “socialización de la violencia”, lo cual implica efectos subjetivos en quienes la experimentan, además de tipos de modelamiento con relación a la violencia. Asimismo, delimita tres elementos importantes en la violencia: el daño que causa, el miedo y el poder que se ejerce. Esto es importante pues permite dilucidar de manera crítica y oportuna lo que se experimenta en las escuelas, y cómo a partir de este tipo de contexto se producen efectos subjetivos en quienes lo viven. Sobre la relación entre poder y violencia Anzaldúa (2017) reflexiona lo siguiente:

Cuando el poder se convierte en coacción absoluta, frente a la cual no hay resistencia [...] el poder se ha convertido en violencia. Esto implica que el sujeto en el que se ejerce, ha sido sometido, constreñido en su libertad, ya no es sujeto que pueda resistirse, ha sido cosificado, la violencia lo convierte en objeto de uso, abuso o destrucción, y es en calidad de “cosa”, a la que no se le reconoce dignidad humana, que se le daña, se le violenta (2017: 109).

En este sentido, interesa revisar el ejercicio de poder que se vuelve violencia y con ello la cosificación de quien es víctima de violencia. En las escuelas, niñas y niños, adolescentes y jóvenes viven en esa condición de “cosa”, en la que hay algo que se destruye, pero no sabemos en qué se transforma, por ello, es importante escucharlo

directamente de ellas y ellos, ¿cómo les daña la violencia que han experimentado?

Ahora bien, de acuerdo con Galtung (1998), se plantea en su graficación de la violencia un *iceberg* que representa en su parte visible lo que él define como “violencia directa”, pero en la parte sumergida (y la más amplia), lo invisible, que da cuenta de una “violencia estructural”, fenómeno que se habrá de analizar en la intervención-investigación con el grupo de trabajo. Tendrá especial atención el rastreo de dicha violencia estructural a partir del análisis de los discursos de las y los adolescentes sobre sus experiencias y reflexiones sobre la violencia escolar. En otras palabras, se analizará, como se planteó desde el inicio de esta intervención-investigación, cuál es la relación entre la violencia escolar y la violencia social.

Para los objetivos y la perspectiva psicoanalítica que se trabajó en esta intervención-investigación, resulta de enorme importancia pensar el discurso del grupo con el que se trabajó como una representación del discurso social y cultural; es decir, de acuerdo con Lacan (2019), el discurso como repetición del Otro y el Otro en tanto lo inconsciente del sujeto, que a partir de la misma repetición permite la develación del Otro que configura al sujeto, lo que para Lacan significa “que el inconsciente es el sujeto”, lo cual da cuenta, como señala Anzaldúa (2017), de una “cultura de la violencia”, la cual, en este orden de ideas, estaría introyectada por el sujeto sin que él lo sepa. Por ello, dice Anzaldúa: “la relación con la violencia tiene un carácter *ominoso*, es la relación con lo terrorífico, con lo siniestro, con aquello que genera angustia y temor, frente a algo que amenaza con causar daño o ya lo ha causado” (2017: 122). Resulta “ominoso” porque, como explicaba Freud (2017), a final de cuentas se vuelve algo tan “familiar” que da terror; algo como la violencia escolar que se normaliza, como señalara Arendt (2006), por la que se actúa en relación con la violencia, en la que el sujeto se convierte en cómplice, partidario, observador pasivo incluso. ¿Se vuelve la escuela en un espacio de normalización de la violencia? Eso es lo que se indaga en la intervención que sigue, pues será el grupo y el discurso que ahí se produce lo que nos guiará hacia una posible respuesta.

Antes de avanzar, es importante profundizar en la noción de violencia escolar a partir de lo que se puede denominar como los efectos perjudiciales en las y los adolescentes, específicamente. De acuerdo con estudios recientes (Correa, García y Espinoza, 2023), hay testimonios que indican que dentro de las formas más comunes que toma la violencia en las escuelas se encuentra la verbal, la cual se presenta en “apodos y burlas a la apariencia física”. Por otro lado, dentro de los efectos negativos de la violencia que se vive en las escuelas se ubica que tiene alcances de tipo afectivo-emocional en el sujeto que la sufre, así como afectaciones en lo cognitivo, que en gran medida dificultan el desarrollo académico esperado en el estudiantado; además –esto será algo en que poner atención en esta investigación–, la violencia afecta las relaciones entre los sujetos. En otras palabras, los vínculos humanos se ven comprometidos a partir de la violencia que se sufre en las escuelas, problema que conduce a pensar en la necesidad de trabajar desde y para los grupos, sobre todo cuando se trata de adolescentes. Asimismo, respecto a la violencia en las escuelas, a pesar de que las y los adolescentes tienen la capacidad de reconocer la violencia y sus distintas manifestaciones (ya sea vivida o ejercida), eso no contribuye a la “disminución de las manifestaciones de violencia”, incluso, según se afirma, existe cierta “normalización” al respecto de ese fenómeno (Correa, García y Espinoza, 2023).

Derivado de lo anterior, es necesario seguir trabajando para lograr en la medida de lo posible la disminución de la violencia en todas sus formas, en este caso, a partir del trabajo con adolescentes, quienes, como se podrá leer, han sido víctimas de violencia en la escuela a pesar de los avances que se tienen al respecto, y muy a pesar de los discursos oficiales y las buenas intenciones.

Metodología: la intervención-investigación con grupos

Sobre la metodología empleada en esta intervención-investigación, la propuesta de trabajo se basó en lo que plantea Margarita Baz (1996), quien señala que es necesario realizar una intervención al

interior de la institución de tal forma que permita la indagación. En este sentido, se decidió realizar una intervención grupal a partir de la técnica denominada “grupo de reflexión”, propuesta de Dellarosa (1979), quien lo define como una “experiencia formativa” para los participantes en la que uno de los objetivos importantes es permitir la “elaboración de las tensiones” sobre el tema específico que se desea abordar a partir de la “libre aportación de los participantes”.

La intervención realizada conlleva, además, la postura teórico-metodológica de Baz (1996: 61) sobre el grupo como “instrumento de investigación”, pero en la que al mismo tiempo resulta importante el proceso formativo de los participantes en el grupo sin dejar fuera por supuesto la formación y profesionalización del propio coordinador de la intervención grupal. En esta propuesta de investigación, Baz considera al dispositivo grupal en tanto operativo, es decir, el grupo permite acercarse al “entramado de la subjetividad colectiva”. Esto representa que la intervención se vuelve investigación de lo inconsciente como algo inseparable de la subjetividad que se produce en el grupo, en el que se presenta la dimensión institucional implicada en el mismo proceso grupal.

Por supuesto que la intervención realizada se fundamenta en alguna medida en la “investigación-acción” de Lewin (1996), la cual es una forma de investigar con “enfoque social” que responde precisamente a problemas sociales en que los “sujetos investigados” se convierten en coinvestigadores que participan activamente, aspecto que para los fines de esta intervención resultaron apremiantes. Aunado a lo anterior, para hablar de “grupos” desde la perspectiva del psicoanálisis, se retoman algunas ideas desarrolladas por René Kaës (1995: 20) quien señala que cuando se habla de grupos se trata de la “organización de vínculos intersubjetivos”, en la que, además, quienes la conforman son “sujetos del inconsciente” que a su vez producen “formaciones y procesos psíquicos”. En este sentido, el trabajo con grupos refiere, entre otros aspectos, a los discursos que ahí se producen, discursos que alcanzan el estatuto de materialidad, es decir, el material con el cual se puede acceder en parte, nunca en su totalidad, a dichas formaciones y procesos psíquicos que ocurren dentro del

grupo. El propio Kaës (1995) propone que la “grupalidad psíquica es una organización de la materia psíquica”.

De acuerdo con el tipo de intervención que se realizó y respecto a la técnica del “grupo de reflexión”, se propuso a los adolescentes poner en la mesa un tema del que desearan hablar para “filosofar”, para escuchar al otro sobre el asunto que les convoca y preocupa, ya que en estos grupos se habla para sentirse contenido cuando el otro escucha. El “grupo de reflexión”, por tanto, es un instrumento de formación y apoyo, en el que vale en gran medida el lugar que ocupa la palabra de cada quien, lo cual permite la expresión de ideas y preocupaciones, así como de fantasías o imaginerías respecto de los temas que se abordan. Esto en definitiva busca una especie de reconfiguración subjetiva, es decir, que el sujeto tenga la posibilidad de reposicionarse frente al otro y frente al mundo a través del uso de su palabra.

En el trabajo de Pérez Álvarez se condensa este tipo de abordaje grupal:

A diferencia de los grupos operativos, en este tipo de grupos no existen intervenciones de tipo terapéutico (la interpretación en especial); la intervención se centra en mantener clara la tarea, que bien puede ser reflexionar en torno a un tema, un acontecimiento, una experiencia, etcétera, en cualquier ámbito (2017: 139).

Es en este sentido que la intervención sin ser terapéutica abre la oportunidad hacia la reflexión, la cual será entendida como la capacidad en el sujeto para pensar en conjunto a través de la palabra oral, pensar en grupo gracias a lo que ahí se produce: discursos, contención, vínculo. Por otro lado, Radosh sostiene que el “grupo de reflexión es un dispositivo creado con la propuesta de meditar acerca del proceso grupal, ansiedades, conflictos, obstáculos, en la grupalidad misma, y en su atravesamiento institucional” (2001: 56). El grupo de reflexión se apoya en referentes teóricos del psicoanálisis, el análisis institucional, las concepciones foucaultianas sobre el “poder”, así como de las ideas de Castoriadis acerca del “imaginario social”.

En particular, en esta intervención-investigación en mayor medida fueron de interés los referentes psicoanalíticos para pensar los discursos que se producen en el grupo de reflexión, en el cual, como ha dicho Lacan (1990) respecto del discurso, se convierte en “acontecimiento” una vez que es “introducido en el mundo”, o, en otras palabras, cuando toma su lugar en el entramado social. Pérez Álvarez (2017) retoma los aspectos que deben considerarse al trabajar con este tipo de grupos: el deseo del coordinador, la demanda, la convocatoria, el sentimiento de pertenencia al grupo, la transferencia y contra-transferencia, así como la implicación del coordinador en relación con la institución donde se desea realizar la intervención. Sobre el encuadre de trabajo, es importante mencionar que en grupos de adolescentes resulta fundamental, desde la posición del coordinador, dejar claras las reglas de la actividad en cuanto al lugar, la frecuencia, la duración de cada sesión y, en especial énfasis, la confianza que pueden tener los participantes en cuanto a que todo lo que ellos y ellas hablen se mantendrá en estricta privacidad –por supuesto, con anterioridad se dio el consentimiento informado a sus padres.

El método de investigación seguido es descrito como “análisis del discurso grupal”. Baz (1996) menciona que se trata de una modalidad fundamentada en el psicoanálisis y la concepción operativa del grupo. En el registro textual del discurso surge la relación entre el lenguaje y lo inconsciente, para el que la “escucha” es el instrumento principal. Asimismo, el discurso producido en el grupo se vuelve acontecimiento, una narrativa que será accesible para el sujeto. En este sentido, se piensa el acontecimiento de la violencia escolar en función de la posibilidad del sujeto por convertirlo en una narración. Eso es lo que interesa escuchar en el “grupo de reflexión”: el relato que se vuelve acontecimiento una vez que es contado. Si a lo anterior sumamos la propuesta específica de análisis del discurso con perspectiva psicoanalítica (ADPP), que se ha desarrollado y descrito en otro trabajo (Martínez González, 2021), se piensa que la intervención, además de tener ese abordaje psicoanalítico, pretende implicarse de manera importante en lo relacionado con lo institucional y con aquellas representaciones que enmarcan al sujeto en el entramado social.

La intervención, el grupo y los discursos

A continuación se presentan los resultados de la intervención en tres subapartados que refieren a tres momentos del abordaje por medio del grupo de reflexión. Cabe mencionar que durante la instrumentación del grupo de reflexión con el grupo que se intervino estaban presentes, además del grupo de adolescentes, el coordinador y un observador. El personal de la escuela no estuvo presente en la actividad, con el fin de generar la privacidad necesaria para trabajar con las y los adolescentes, pero estuvieron atentos y cordiales con respecto al trabajo a desarrollar, pues, en sus palabras, se planteaba también la problemática de la violencia en la escuela como uno de los principales impedimentos para el desarrollo de las actividades escolares.

Es importante anotar que al finalizar cada sesión que se tuvo con el grupo, tanto el coordinador como el observador se reunían para compartir impresiones y, sobre todo, buscar aquellas frases o hilos discursivos que tenían una resonancia en su escucha. Los hilos discursivos que se producían en cada sesión en el grupo son elaboraciones totalmente propias de las y los adolescentes, por lo tanto, la función del coordinador como del observador es escuchar y, posteriormente, transcribir aquellos discursos que en su despliegue representan el decir del grupo, sin que el coordinador o el observador “pongan” palabras que no fueron dichas por el grupo.

La propuesta de esta intervención se vincula con lo que Kaës (1995: 21) denomina respecto del grupo un “dispositivo de investigación y tratamiento” sobre aquellos “procesos y formaciones de la realidad psíquica” en relación con aquellos sujetos que participan en el grupo, es decir, sujetos del inconsciente; de ahí que el autor hable de “sujeto del grupo, sujeto del inconsciente”. En este caso, el dispositivo grupal permite el acceso en alguna medida, nunca toda, al sujeto del inconsciente, al inconsciente del grupo y, por lo tanto, al imaginario del grupo. Tal como se verá en la intervención y luego en la interpretación de los hilos discursivos, “las interpretaciones están centradas en el grupo”, tal como describe Kaës (1995: 92), lo que significa que se presenta en el dispositivo grupal la oportunidad de

acceder a las formaciones psíquicas del grupo y de los sujetos que lo conforman. En otras palabras, la interpretación a partir de la propia escucha y subjetividad del coordinador y el observador representa la posibilidad de abrir la vía del “conocimiento del inconsciente que se inscribe en la intersubjetividad” del grupo (Kaës, 1995: 112).

Los momentos de la intervención se producen a partir de tres preguntas detonadoras para abrir la palabra de los adolescentes que participaron: 1) ¿Qué opinas sobre la violencia escolar y cómo se presenta? 2) ¿Por qué existe la violencia en la escuela? 3) ¿De qué forma se puede detener la violencia escolar? Es necesario apuntar que estas preguntas surgieron del grupo una vez que seleccionaron el tema sobre el cual querían reflexionar o hablar. El coordinador sólo abrió el espacio para motivar a que ellas y ellos plantearan tres preguntas sobre el tema seleccionado, lo cual las convierte en cuestionamientos valiosos desde y para el grupo.

Las preguntas se abordaron por sesión, es decir, en la primera sesión se lanzó la primera pregunta detonadora, en la segunda sesión se abordó la siguiente, y lo mismo con la tercera. De tal forma que se diera un espacio suficiente de tiempo para la reflexión entre sesión y sesión de trabajo. Vale mencionar que previamente se hizo una presentación y breve charla informativa sobre las características y condiciones del trabajo grupal (encuadre), se planteó el tipo de trabajo que se deseaba realizar, y se dejó que fueran las y los adolescentes quienes valoraran de acuerdo con sus vivencias cuáles eran los temas preocupantes que podrían abordar en la actividad. Entre los temas que se mencionaron estaba el regreso a clases presenciales y los rezagos educativos con los que volvían, así como la falta de conectividad que experimentaron durante el trabajo escolar a distancia. Sin embargo, la mayoría de alumnos y alumnas expresaron su preocupación con respecto al tema de la violencia escolar.

En la sesión 0, en tanto primer acercamiento, fue notable su interés para hablar sobre sus experiencias en torno al tema de la violencia, desde ese primer día ellas y ellos estaban listos para hablar de lo que les representa, a dar sus testimonios al coordinador que mantuvo una postura de escucha y sin prejuicios. Los discursos producidos en

las sesiones 1, 2 y 3, que denominaremos “hilos discursivos”,² dan cuenta de su interés, de su preocupación, sobre todo, como se verá, de un deseo importante de cambiar las cosas, de no mantener una experiencia que si bien es cierto puede ser muy general, en el sentido de que a todas y todos les ha sucedido alguna vez en su vida escolar, no significa que siempre deba ser así.

Sesión 1. ¿Qué opinas sobre la violencia escolar y cómo se presenta?

Después de definir con ellas y ellos la noción de violencia escolar, los hilos discursivos que se produjeron fueron los siguientes:

- “Yo estaba en la primaria... estaba en primero cuando me tocó ver”.
- “Opino que hace mucho daño”.
- “No debería pasar porque eso se te queda”.
- “He participado... llegué a golpear muy feo a un compañero”.

Se notan expectantes con la actividad, pero en esta sesión participan solamente cuatro de ellos. Sin embargo, el resto se mantuvieron atentos, escuchando a quienes tomaron la palabra, incluso en postura de asentir lo que se decía. La dinámica de las participaciones fue interesante porque en los discursos empieza una de las adolescentes con estas palabras: “Yo estaba en la primaria... estaba en primero cuando me tocó ver”, con ellas indica su posición pasiva durante un acontecimiento de violencia escolar, en el cual la mirada fue lo primero que destacó. Siguen los hilos discursivos que ya se transcribieron, hasta que el adolescente que participó al final cuenta acerca de su contribución en otro acontecimiento. Ofrece algunos detalles de cuando golpeó “muy feo” a un compañero de escuela y eso provoca que el grupo se mantenga en silencio.

² Los “hilos discursivos” son identificados como representantes del discurso grupal. Tienen la fuerza metafórica de sostener el discurso. Funcionan al mismo tiempo como el medio analizador del grupo y de la institución a la que se pertenece o representa.

Podemos analizar que se pasa de un tipo de violencia con participación pasiva a la violencia activa en el discurso. El grupo ha consolidado una estructura de discurso sobre el tema a reflexionar que abre en un punto y cierra en otro; gracias a la intermediación de la palabra, de la mirada de espanto sobre el personaje violento, se posibilita poner en el escenario la problemática socioeducativa que de otra forma queda silenciada y sólo registrada en el imaginario. En otras palabras, el grupo da un paso de lo imaginario a lo simbólico, y con ello se hace posible representar lo no-dicho de la experiencia traumatizante.

Otro elemento importante es, a partir del hilo discursivo, “no debería pasar porque eso se te queda”. De acuerdo con el ADPP (Martínez González, 2021), sobre esta unidad de discurso hay algo no-dicho que se puede inferir. En primer lugar, se sugiere que el acontecimiento de violencia no es algo que se desea, no hay acuerdo alguno en que eso suceda; en segundo lugar, cuando dice “eso se te queda”, vale la pena preguntar: ¿a qué se refiere?, ¿dónde se queda?, ¿en la memoria, en el cuerpo, en un registro inconsciente?

Si se piensa el discurso como síntoma y éste como indicio de algo más allá de lo dicho, encontramos en otro testimonio las posibles respuestas a las preguntas anteriores. Casi al finalizar la primera sesión, una adolescente toma la palabra y narra un acontecimiento que deja al grupo en silencio. Cuenta que estando en la primaria, en quinto o sexto año, una amiga de ella fue víctima de abuso físico y sexual por parte de su padrastro, no sólo eso, este último incluso ofrecía a la niña a un amigo de él para que hiciera lo mismo. Un día las cosas se salieron de control, la llevaron a la parcela, abusaron de ella y terminaron asesinandola. Dice que afortunadamente pudieron denunciar el caso y las autoridades locales aprehendieron a los dos hombres, sin embargo, cuando en la escuela se enteraron de lo que había sucedido resultó “muy difícil estar”. Ella, quien narra la historia, dice que después de eso no sólo tuvo problemas escolares, “como poner atención y estudiar”, sino que además fue algo que durante un tiempo le “quitó el sueño”.

Entonces, se puede elaborar una interpretación a partir de lo que el grupo reflexiona y produce en sus discursos. En este caso, el coor-

dinador de la intervención facilitó una manifestación discursiva que va desde la pregunta detonadora hasta la escucha de los efectos subjetivos que la violencia tiene en los sujetos del grupo; sin embargo, como el grupo es un organismo vivo que responde a las condiciones que ahí se producen, es interesante cómo los discursos a manera de hilos van formando la estructura que permite advertir algo más allá de lo particular. En otras palabras, el grupo se vuelve representación de lo social, en sus testimonios se escucha un ir y venir entre lo particular y lo social, una referencia directa de lo que sucede en su entorno, lo cual, por supuesto, como se puede apreciar, tiene efectos importantes en la subjetividad y en relación con el acto educativo, el cual, podemos decir a partir de esta primera sesión, está enteramente influido por lo que sucede fuera de la escuela.

Ahora bien, retomando las preguntas sucedáneas al testimonio de asesinato-feminicidio y haciendo uso de la propuesta de ADPP, se puede considerar que “eso se te queda” refiere que se queda en la memoria, en un registro imaginario, se vuelve acontecimiento una vez que tiene salida a partir de la palabra y en contención con el grupo. “Eso”, el acto de terror, la violencia más extrema, como el asesinato-feminicidio, se queda en la memoria, pero también en la escuela con el sujeto que carga esa historia de violencia. “Eso” inefable, ominoso, se queda en los libros, en las butacas, en la sonrisa de una amiga que ya no está más que en la memoria de quienes la recuerdan. “Eso” se queda. Pero acaso, a partir del trabajo grupal, de una escucha respetuosa por parte de las y los integrantes del mismo, de un ambiente de acogida sin críticas y sin otra presunción más que estar con el otro, acaso con eso sea posible que, en lugar de que “eso” se quede en un solo sujeto, sea vertido al interior del grupo, y entonces la carga sea menos pesada, incluso, tal vez, que eso ahí se quede, “ahí lo dejamos”, como se dice en la clínica psicoanalítica.

Sesión 2. ¿Por qué existe la violencia en la escuela?

La siguiente semana se regresó a la telesecundaria, las y los alumnos se notaban alegres y expectantes por empezar la actividad. La vez anterior resultó importante en cuanto a que se permitieron realmente hablar y dar sus testimonios sobre la violencia que han experimentado en la escuela, pero que no es exclusiva de la institución escolar, sino que sale o viene también desde afuera. En esta segunda sesión, los hilos discursivos de mayor representación en la escucha del coordinador fueron los siguientes:

- “La violencia aparece desde chiquitos”.
- “Todos hemos vivido violencia”.
- “Porque eso, uno ya lo trae, lo ve en la casa”.
- “yo vi cómo se peleaban en la calle”.
- “Sí, y eso se le queda a uno en la cabeza... ya no se puede sacar de la cabeza”.

Lo primero que llama la atención es que la participación se amplió. En la segunda sesión participan quienes no lo hicieron la vez anterior, dan sus opiniones, reflexionan y se produce una suerte de resonancia entre ellas y ellos, en un ir y venir que permitía escuchar sus palabras como si rebotaran de uno a otro lado. En esos hilos discursivos resulta interesante la mención centrada en la palabra “violencia”, como si fuese algo que por fin pudieran nombrar y esto permitía que se adentraran de manera más profunda en lo que la pregunta de la sesión les representaba.

En este sentido, la segunda pregunta busca que las y los adolescentes reflexionen sobre el posible origen de la violencia en la escuela, una ubicación del fenómeno en la que, como se puede leer en los discursos, se vuelven responsables de dicha violencia; o la han vivido o ya se trae consigo, pero nadie se queda fuera. De tal forma que el grupo, como experiencia de contención, permite el abordaje de este tipo de contenidos en los que la carga es menor en tanto son más los que están dispuestos a los efectos de la palabra.

En el hilo discursivo que reflexiona sobre los orígenes de la violencia se lee que sus primeros antecedentes se localizan en alguna etapa infantil, “desde chiquitos”, dice uno de ellos. Otro hilo de discurso parece recibir una resonancia: “porque eso uno ya lo trae: lo ve en la casa”. A partir de esta relación se encuentran indicios sobre cómo la violencia nace en casa, se ve desde muy pequeños, y eso, como se analizó en la sesión anterior, produce efectos en el sujeto, eso se vuelve algo que se “trae” consigo mismo, o, en otras palabras, eso se carga en adelante. Es más, en el “eso uno ya lo trae” se alcanza a escuchar que el acontecimiento de violencia se vuelve parte del sujeto, lo trae encima o adentro, o, como se subjetiva a partir de la intervención y, sobre todo, gracias al grupo, eso entonces se trae en las palabras, en el discurso y, por tanto, se trae al grupo.

Si como señala Lacan (2006: 43), el significante es “lo que representa al sujeto para otro significante”, donde el sujeto es sujeto al significante y, por lo tanto, al discurso. Se puede afirmar entonces que el acontecimiento traumático se va a representar en el discurso de forma no dicha, en sus repeticiones, en las omisiones o los accidentes del lenguaje, ahí estará representado el acontecimiento de violencia no-dicho, no transformado en símbolo. En otras palabras, la violencia no representada adecuadamente en discurso se repite en tanto no ha sido simbolizada en formas que van desde el uso de la mal-dición (mal/dicción) hasta los extremos de la llamada violencia verbal o psicológica.

En otra interpretación, a partir de otra unión de discursos, cuando se lee que la violencia es algo que se ha vivido, algo que se ha visto, en donde “todos” forman parte de ella, se puede apreciar en esa idea de totalidad la inclusión primero del grupo mismo, además de hacer hincapié en que es algo no exclusivo del grupo, va más allá de los participantes, de nuevo, la violencia está dentro y fuera de la escuela, ellas y ellos lo perciben en su decir, lo alcanzan a visualizar apenas. Por ello dicen a propósito de la violencia que se ve y se vive en “la casa”, sí, por supuesto, pero también, como atestiguan, la violencia se ubica “en la calle”, es decir, se trata de formas de la violencia que, como revisamos con Galtung (1998), se pueden considerar como

algo estructural, porque se ve una forma de la “violencia superficial”, por ejemplo, con lo que sucede en las escuelas y se atiende, incluso se cuantifica, como se precisó en los datos anotados al inicio del este trabajo; sin embargo, la violencia en tanto que es estructural tiene una connotación invisible, porque existen formas que poco se reconocen, mucho menos han de cuantificarse, pero que están ahí donde el sujeto las ve y las vive, donde eso se les “queda”, a veces, sin posibilidades de acceso a la palabra.

Más allá de lo que se ha analizado e interpretado hasta aquí, hay algo en la segunda sesión en lo que vale la pena detenerse. Se trata del siguiente hilo discursivo: “sí, y eso se le queda a uno en la cabeza... ya no se puede sacar de la cabeza”. Como en la primera sesión, aquí se realizará un ADPP (Martínez González, 2021) para indagar con mayor profundidad el significado del mismo. A partir de los dos hilos discursivos anteriores en los que se aprecia sensiblemente una repetición de la palabra “cabeza”, se puede detectar un indicio de algo que va más allá del decir del sujeto, como señala Elkin (2021) a propósito del paradigma indiciario de Freud; en la escucha hay manera de “atrapar en el discurso” aquello que será denominado como “los signos del goce”, de tal forma que es posible elaborar la siguiente transcripción: “eso está en la cabeza”. Si se aplica el ADPP, se tiene como un primer elemento significante a “eso”, lo cual remite ostensiblemente al *das Ding* con que Freud designa a *la Cosa*, aquello no representable en símbolos, lo que no ha sido dicho y, por lo tanto, queda en un registro real, es decir, lo imposible, puesto que para Lacan “lo real” es de un orden fuera de lo simbólico, es el trauma mismo que está más allá de la comprensión o el conocimiento. Lacan (1990: 67) advierte que “la palabra cosa deriva del latín *causa*”, en la que sucede “una división original de la experiencia de la realidad”. Entonces, se puede interpretar que “eso”, la cosa-causa, remite precisamente a un evento traumático que ha quedado fuera de la conciencia y la palabra, donde, sin embargo, eso-real puja por representarse en “signos de goce”, es decir, de algo que va más allá del placer y corresponde con el dolor. Por supuesto que “eso”, ese goce, corresponde con una experiencia de violencia vivida traumáticamente.

Lo que se queda, por tanto, es la cosa traumática que es causa de goce, de placer-dolor, asombro-temor, atracción-repulsión, y es sobre eso que la “cabeza” piensa en el sentido de representación sin palabra, que no es un pensar consciente o reflexivo, se trata de una imagen de goce-violencia, pura imagería al servicio de la pulsión de muerte.

Ahora bien, se puede cuestionar: ¿de qué cabeza se habla?, ¿la del sujeto que dice, el sujeto que refiere la palabra? Hay algo curioso en el discurso analizado. Ahí dice “se queda en la cabeza” en un sentido impersonal, lo cual lleva a preguntarse de cuál cabeza está hablando. No dice se queda en mi cabeza o se queda en la cabeza de mi amigo o amiga. De nuevo hay un indicio que apunta hacia otra dirección: “signos de goce”, pero del goce de quién. La pregunta puede conducir a pensar el goce de algo que está fuera y a la vez dentro del sujeto, ¿el Otro?, es decir, lo inconsciente. Por ello se habla de que eso se ubica dentro del sujeto, pero también afuera, en la casa, asimismo en la calle, en la escuela, pero también fuera de ella, o sea, en el discurso que se estructura de tal manera que hace resonancia por todos lados.

Sesión 3. ¿De qué forma se puede detener la violencia?

Ésta fue la pregunta que ellos decidieron abordar la última sesión con el grupo de reflexión. Una vez que ubicaron y definieron las formas de la violencia en la escuela y fuera de ella, tomó lugar una pregunta que apunta hacia la participación y la corresponsabilidad. Los hilos discursivos que se destacaron son los siguientes:

- “Denunciar cuando alguien te violenta”.
- “Pedir apoyo a los maestros en la escuela”.
- “No participando cuando se presenten actos violentos, por ejemplo, si ves que alguien hace *bullying* a otro, no participar”.
- “Yo pienso que es importante hablar con los demás sobre el tema de la violencia porque muchas veces ni siquiera lo saben detectar”.

—“¿Por qué no proponemos una campaña contra la violencia en la escuela?”.

—“Sí, me gustaría, yo sí le entro... ¿y si esa campaña la llevamos a la primaria?”.

—“Sí, que los niños sepan del tema y desde ahí podemos detener la violencia”.

En los discursos se notan los efectos que tuvo el trabajo grupal con los adolescentes. Se aprecia el paso de una posición pasiva, incluso en algunos casos como víctima, hacia el lugar de la responsabilidad y la toma de decisiones. Se atestigua en las palabras y reflexiones del grupo el tránsito entre una posición testimonial al de una posición de participación y de propuestas.

El trabajo grupal cobra efectos interesantes en los sujetos que participan desde un punto de vista ético. No hablan más de la violencia en su tercer cuestionamiento, ahora apuntan las palabras hacia cómo detener la violencia, la cual está en todas partes y de muchas formas. Por eso es una posición ética, porque hay responsabilidad y en sus palabras un espíritu que se orienta hacia el cuidado de sí y de otros. En ese pensar en otros y actuar por el bien de otros es por lo que podemos concluir que la intervención tuvo los efectos esperados, incluso que fueron más allá de lo anticipado, algo que raya en lo que en psicoanálisis resuena como encontrarse con eso inesperado, o parafraseando a Freud (2013), se sabía de antemano un poco el acomodo en el tablero de ajedrez, cómo se inicia el juego, pero una vez que comienza no se sabe concretamente con que se va a encontrar.

Asimismo, en el trabajo grupal con adolescentes bajo la propuesta metodológica que se ha planteado es fundamental la disposición y apertura hacia el encuentro con lo desconocido. No se puede saber de antemano todo, no es posible anticipar lo que viene, lo que el grupo en su propia intersubjetividad habrá de producir, y más vale no saberlo, pues de otra forma se corre el riesgo de limitar o controlar aquello que ahí se pueda producir en tanto acontecimiento inédito.

De esta última sesión sólo resta considerar la manera en que los discursos fueron hilándose unos a otros. No es necesario analizar a

profundidad ningún discurso, puesto que el conjunto de ellos, la dinámica que ahí se generó, habla por sí misma. El grupo habló, no tanto los individuos. Lo importante es lo que produjo el grupo y no la individualidad de cada miembro del mismo. Fue interesante y sorprendente a la vez la dinámica que se generó cuando uno decía algo que otro seguía, como si fueran construyendo su discurso juntos, y por supuesto eso fue lo que hicieron, construyeron su propia propuesta de intervención que consideraron daba respuesta a la pregunta por ellos mismos planteada. Una propuesta que deberá tener el aval de autoridades escolares, también de la propia comunidad, pero que de entrada anuncia esa posición ética en los adolescentes. “Una campaña contra la violencia” será el motivo de reunión y trabajo para el grupo, de participación y comunión entre ellos en tanto estudiantes, pero también en tanto sujetos en una comunidad que les necesita.

Quedará en suspenso por ahora la “campaña”, la organización, el apoyo, la apertura incluso de la escuela primaria. Sin embargo, el hecho de tener la iniciativa al finalizar este trabajo grupal representa desde su enunciación algo que merece ser reconocido, como lo fue por el coordinador y las autoridades escolares que acompañaron la intervención, quienes pudimos ser testigos de ese cambio subjetivo respecto a la violencia que se vive en las escuelas, fenómeno social que no es exclusivo del interior de las instituciones escolares, sino que viene de afuera, se reproduce en las escuelas, en las individualidades de los alumnos, siempre bajo las condiciones de una estructura social que tiene el poder de repetirse.

Gracias a los discursos de las y los adolescentes que participaron en esta intervención-investigación, se pudo dilucidar cómo la violencia se origina y se desata de manera casi silenciosa o invisible, el trabajo de reflexión de los adolescentes hizo posible encontrarse con los aspectos sutiles de la violencia, indicios que condujeron a los orígenes posibles de la misma. El grupo en su conjunto, en su calidad de contenedor de palabras y emociones, permitió el encuentro con el otro y con una posición ética, en ese paso de lo pasivo a lo participativo.

Reflexiones finales

Para Arendt (2006: 64), la atención está colocada en la violencia y su “carácter instrumental”, lo cual significa que para que haya manifestaciones de la violencia, se requieren instrumentos para llevarla a cabo. En este sentido, vale la pena preguntarse sobre la violencia escolar, ¿cuáles son los instrumentos con que la violencia se presenta en la escuela? Después, Arendt (2006: 64) afirma que la violencia es el “último recurso para mantener intacta la estructura del poder”. En suma, tenemos que, por un lado, la violencia requiere instrumentos para hacerse presente y, por otro, la violencia es también la forma de mantener estructuras de poder, lo cual lleva a deducir que se trata de “violencia estructural” en los términos que usa el sociólogo Galtung (1998) para referirse a lo que sucede a nivel social. Entonces, podemos apreciar que la violencia escolar es una representación de la violencia social, en la que intervienen instrumentos que no han sido visibilizados para ser contrarrestados.

Vale mencionar el análisis de Pavón-Cuéllar y Lara Junior (2016) acerca de la violencia estructural dentro del capitalismo, sobre la fuerte relación que existe entre violencia y capitalismo, en la que “la violencia y el malestar, aunque indisociables de la cultura, se agravarían lógicamente en un sistema capitalista sustentado en la misma pulsión de muerte que subyace a la violencia y al malestar” (2016: 5). Por ello, se piensa que la violencia escolar es un efecto también del sistema capitalista en su carácter depredador y enajenante para el sujeto, perspectiva que se abre a partir de la intervención realizada con los alumnos de telesecundaria, en la que se aprecia cómo la violencia también viene desde afuera y es estructural.

Respecto a las reflexiones e impresiones que deja en el coordinador y el observador esta intervención-investigación con adolescentes a partir de la implementación de un grupo de reflexión, se puede apuntar lo siguiente: al inicio se planteó este dispositivo de trabajo grupal con adolescentes como apertura hacia el diálogo y la reflexión, en el que se vio la oportunidad de trabajar una vez que se retomaron las clases presenciales y fueron notables los signos de

violencia escolar. La apuesta fue hacia la creación de un espacio para la palabra de los adolescentes, que tuvo efectos subjetivantes en ellas y ellos.

Al principio de la intervención se cuestionó la relación entre la violencia escolar y violencia social, queda claro que efectivamente hay una estrecha relación; que esta relación o repetición de la violencia es estructural, por lo tanto, resulta muy difícil que las y los adolescentes tengan la posibilidad de abstraerse de ello o muchas veces sean incapaces de abstenerse de participar en acciones violentas adentro y fuera de la escuela. Se diría entonces que, estructuralmente, las y los adolescentes repiten la violencia social, la que viven en sus hogares, lo que atestiguan en las calles, pero cuando existen posibilidades de reflexionar y hablar sobre ello logran ser capaces de ubicar su origen y posicionarse en otro lugar, uno desde el cual incluso les llevó a proponer una “campaña contra la violencia”, como fuimos testigos en esta intervención, ya que ellas y ellos coincidieron que sucede originalmente en la escuela primaria, es decir, en los espacios que ocupa la infancia.

En resumen, se puede afirmar ahora que este tipo de dispositivos grupales resultan viables y accesibles para el trabajo de reflexión y diálogo con adolescentes, que les permite reconfigurar su realidad social y cambiar su posición frente a los problemas sociales que les acontecen; resulta interesante constatar que la escuela puede ser también el espacio adecuado para realizar la intervención-investigación con grupos. Es más, tal vez eso es lo que podría fomentar la escuela: el trabajo grupal, los espacios para el diálogo y la creación, la apertura para otras experiencias de aprendizaje. En este sentido, se puede plantear que la escuela no debe seguir repitiendo las mismas formas estructurales de poder y de violencia que entran y salen de las aulas, mientras muchos adolescentes callan aquello que les causa sufrimiento, pues, como dijeron, “*eso se queda en la cabeza*”.

Referencias

- Anzaldúa, Raúl (2017), “Violencia social y socialización de lo ominoso”, en Raúl Anzaldúa (coord.), *Entramados sociales de la violencia escolar*, Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Arendt, Hannah (2006 [1970]), *Sobre la violencia*, Alianza Editorial, Madrid.
- Baz, Margarita (1996), *Intervención grupal e investigación*, Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco, México.
- Correa Romero, Fredi, García y Barragán, Luis y Espinoza Romo, Alejandra (2023), “Experiencias de violencias en las niñas, los niños y los adolescentes guanajuatenses”, en Georgina Lozano Razo, Dayana Luna Reyes y Oscar Cruz Pérez (coords.), *Violencias en los adolescentes y los jóvenes: estudios psicosociales*, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, México, pp. 19-41.
- Dellarosa, Alejandro (1979), *Grupos de reflexión. Entrenamiento institucional de coordinadores y terapeutas de grupos*, Paidós, Buenos Aires.
- Elkin Ramírez, Mario (2021), *¡Elemental, Dr. Freud! El método psicoanalítico aplicado a la investigación universitaria y social*, Ediciones Nandela, México.
- Freud, Sigmund (2013), “Sobre la iniciación del tratamiento. (Nuevos consejos sobre la técnica del psicoanálisis, I)”, en *Obras completas* [1913], tomo XII, Amorrortu, Buenos Aires.
- Freud, Sigmund (2017), “Lo ominoso”, en *Obras completas* [1919], tomo XVII, Amorrortu, Buenos Aires.
- Furlan, Alfredo (coord.) (2012), *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*, Siglo XXI Editores, México.
- Galtung, Johan (1998), *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución*, Gernika, Bilbao/Guernica y Luno.
- Gobierno de México (2022), “Violencia en las escuelas”, *Justicia cotidiana*, 12 de febrero, [<https://www.gob.mx/justiciacotidiana/articulos/violencia-en-las-escuelas?idiom=es>].
- Kaës, René (1995), *El grupo y el sujeto del grupo. Elementos para una teoría psicoanalítica del grupo*, Amorrortu, Buenos Aires.

- Lacan, Jacques (1990 [1960]), *El seminario. La ética del psicoanálisis, libro 7*, Paidós, Buenos Aires.
- Lacan, Jacques (2006 [1961]), *El seminario. La identificación, libro 9*, Paidós, Buenos Aires.
- Lacan, Jacques (2019 [1964]), *El seminario. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis, libro 11*, Paidós, Buenos Aires.
- La Jornada* (2020), “Se eleva radicalmente la violencia doméstica en México: Unicef”, *La Jornada*, 18 de mayo, [<https://www.jornada.com.mx/ultimas/sociedad/2020/05/18/se-eleva-radicalmente-la-violencia-domestica-en-mexico-unicef-9821.html>].
- Lewin, Kurt (1996 [1946]), *Resolving Social Conflicts*, Harper, Nueva York.
- Martínez González, Abraham (2021), “Pandemia: el acontecimiento y lo *no dicho* en el discurso educativo. Un análisis con perspectiva psicoanalítica”, *Ethos*, núm. 56, pp. 31-55, Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación “José María Morelos”, Morelia.
- Monterroso, Augusto (2011 [1959]), *Obras completas*, Era, México.
- Pavón-Cuéllar, David y Lara Junior, Nair (2016), *De la pulsión de muerte a la represión de Estado. Marxismo y psicoanálisis ante la violencia estructural del capitalismo*, Porrúa, México.
- Pérez Álvarez, Luis (2017), “Reflexión y autonomía. Los grupos de reflexión en la formación profesional del psicólogo”, en Beatriz Ramírez (coord.), *Ecos de Castoriadis, para una elucidación de la institución hoy*, Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco, México, pp. 125-154.
- Pichón-Rivière, Enrique (2003), *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social 1*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- Radosh, Silvia (2001), “Abordaje grupal a la problemática psicosocial”, en *Anuario de Investigación 2000*, vol. II, Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco, México.

Fecha de recepción: 25/10/22

Fecha de aceptación: 18/05/23

DOI: 10.24275/tramas/uamx/202259135-162