



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

Violencia escolar entre alumnado y profesorado de la FES
Iztacala:
La violencia y su vínculo con la Pulsión Epistemológica

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO
DE

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A (N)

CRISTIAN ALEXIS VALERO CASAS

DIRECTOR DE TESIS
Dr. José Refugio Velasco García

Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla, Estado de México, 2018





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Índice

1	Introducción.	1
1.1	Delimitación del objeto de estudio.	4
1.2	Antecedentes teóricos del tema.....	6
1.3	Vincular el tema de la violencia.	7
2	La pulsión en Freud.	11
2.1	Procesos subjetivos y pulsión.	15
2.2	La pulsión de saber y la curiosidad infantil.	19
2.3	La sexualidad y la pulsión de saber.	21
3	Violencia entre alumnos y profesores.....	24
3.1	Abuso de poder.	26
3.2	Violencia por omisión.....	28
3.3	Desvalorización.....	29
3.4	Interpretación psicoanalítica de la violencia.....	31
4	Metodologías en investigación social.	36
4.1	Metodología cualitativa.	37
4.2	Metodología Cuantitativa.....	38
4.3	Pertinencia y complementariedad.	41

5	Investigación de campo y resultados.	45
5.1	Objetivo.....	47
5.2	Objetivos específicos:	47
5.3	Hipótesis	48
5.4	Variables	48
5.5	Población y muestra.....	49
5.6	Instrumento	50
5.7	Procedimiento.	51
5.8	Resultados.....	53
5.8.1	Resultados Generales.....	54
5.8.2	Resultados de la categoría Alumnado-Profesorado.....	57
5.8.3	Resultados por variables de sexo, semestre y carrera.....	62
5.8.4	Resultados y Pruebas Estadísticas.....	67
6	Discusión.....	77
6.1	Pulsión epistemológica	77
6.2	El síntoma en estudiantes.....	79
6.3	Fantasías del docente	80
6.4	Instituciones	82
6.5	Violencia Simbólica.....	83
6.6	Diferencias de Género ante la violencia escolar.	84

7 Conclusiones. 87

Bibliografía:..... 89

1 INTRODUCCIÓN.

La violencia ha sido un tema ampliamente estudiado dentro de la psicología, tanto por su relevancia social, la frecuencia con la que la gente es testigo de ella en sus ámbitos cotidianos y por querer esclarecer las razones que la originan así como las consecuencias que tiene; y son estas mismas razones las que mueven este trabajo en esa misma dirección, sin embargo al considerar que no es posible esclarecer dichos temas de manera generalizada para todos los ámbitos y relaciones humanas se opta por elegir una especificidad en el contexto desde el que se estudiará la violencia en este trabajo, pero antes de entrar en particularidades se intentará partir de una definición de violencia que sirva para los intereses de la investigación y que se forme del análisis de las definiciones de otros expertos.

Jiménez-Bautista (2012), atribuye a su definición de violencia la intencionalidad psicológica que tiene un sujeto de hacerle daño a otro, es decir que la violencia es propia de los seres humanos, y el daño puede ser físico o de otro tipo; es decir que toma formas más allá de la que dejan marcas visibles. Castañeda (2015) comparte en su manera de ver la violencia la idea de que no únicamente la acción que deja marcas visibles es violencia, sino que también deberían llamar nuestra atención las que suelen ser silenciosas e inadvertidas. Esto puede quedar claro con la clasificación de violencia que ofrece Little & Cols (2003, en Moreno, Corpas, Ferrer y Ochoa 2010):

Violencia directa o manifiesta: Confrontamiento directo y explícito hacia la víctima con intención de hacer daño físico.

Violencia indirecta o relacional: Suele ser sutil y ataca la percepción que la víctima tiene de el en relación al grupo, como rumores, rechazo social o marginación.

Y dentro de este segundo tipo de violencia con un proceder silencioso, se pueden incluir los tipos de violencia propuestos en la clasificación de Rodríguez (2004, en Ramos 2007):

Verbal: Amenazar, ridiculizar, desacreditar, insultar y humillar

Emocional: Extorsión, chantaje y crear falsas expectativas

Sexual: Contacto en el cuerpo de la víctima sin su consentimiento.

De manera complementaria Ramos (2007), considera que para hablar de violencia en cualquier contexto debe existir la presencia de un agresor y una víctima, donde hay una percepción compartida de que uno es más fuerte o tiene más poder que el otro, lo que refiere una relación jerárquica y el producto obtenido es el deseado por el agresor. Desde un enfoque subjetivo como el psicoanalítico varios autores comparten la idea de incluir a la violencia cuando se habla de una amenaza hacia el Yo, hacia la individualidad del sujeto que de manera narcisista busca diferenciarse y tener una identidad autónoma, por lo que una acción violenta es una imposición o intromisión de elementos ajenos del otro hacia el sujeto (González y Delucca, 2011) o en palabras de Bourdieu y Passeron (2001), cuando se intenta imponer significaciones en una relación de fuerza es cuando se obtiene un poder de violencia simbólica.

Al hablar de las características que posee la violencia desde las perspectivas de los autores no se puede descartar que este fenómeno pueda tener lugar en un contexto donde las relaciones humanas y las posiciones jerárquicas prevalecen, y ese contexto claramente puede ser un ambiente escolar cotidiano. Como menciona Sierra (2010), la escuela es uno de los contextos donde los sujetos amplían su socialización, y tiene la responsabilidad de instruir así como los

padres y el contexto cultural; sin embargo la instrucción o las prácticas curriculares no suceden de manera aislada en este espacio, sino que suceden al mismo tiempo en una gran variedad de relaciones personales y procesos psicosociales que también van a influir en la adquisición de conocimiento del estudiante, por lo que si la violencia comienza a surgir dentro de estas relaciones, con compañeros, profesores, personal administrativo y demás, va a fungir como un obstáculo primario para los objetivos de la institución. Esta violencia es llamada por Castillo (2011), como *violencia escolar* y la define como la violencia que tiene lugar dentro del espacio físico de la institución y sus actividades relacionadas, como las consideradas actividades extracurriculares, pero que además suceden entre los miembros de dicha comunidad escolar, es decir no solo entre iguales, sino también entre docentes, padres y personal administrativo.

Tomando en cuenta las ideas propuestas por estos autores podemos situar a la violencia escolar más allá de la relación entre alumnos, pues como lo refiere la definición de Castañeda (2015), en muchas ocasiones la violencia menos llamativa suele ser propia de la relación alumno-profesor. Como lo explica Ramos (2007), la violencia escolar solía verse como la violencia que existía entre las relaciones de alumnos y se llegó a denominar como bullying, sin embargo la violencia escolar no se limita a eso y es necesario poner énfasis en la relación entre alumno y profesor con la misma fuerza. En muchos casos la violencia que se presenta en la relación alumno-profesor puede ser muy explícita, sin embargo, en muchos otros la violencia puede ser poco notoria como en el caso de la violencia simbólica que se mencionó anteriormente y que jugará un papel central en el desarrollo de este trabajo.

1.1 Delimitación del objeto de estudio.

Como se mencionó anteriormente se trabajará el tema de la violencia desde un contexto específico, el escolar a nivel profesional para de ahí particularmente hablar de la violencia presente en la relación que hay entre el alumno o estudiante universitario y su profesor, es decir la persona encargada de promover su aprendizaje y de evaluar su progreso, labor que lo podría situar en un lugar de poder en relación al alumno, ya que como menciona Gómez (2005): “...el docente posee un enorme margen de acción para normar, vigilar y ejercer su autoridad.”, (p.703). Por lo que podría ser difícil identificar hasta qué punto obedece las motivaciones institucionales o las personales, elementos que pueden propiciar la generación de violencia hacia el alumno, sin embargo tampoco es sensato a esta altura descartar que pueda darse por una combinación de ambas.

Al tener el rol de educador el promover el aprendizaje se vuelve una de sus tareas principales, pero en muchos casos el llamado interés por aprender no se llega a desarrollar en el estudiante y una de las razones puede ser la violencia que hay en su relación con el docente y un concepto que puede aportar al tema de manera amplia y atinada es *la pulsión de saber o pulsión epistemológica*, por lo que su revisión desde el enfoque psicoanalítico abarcará los próximos párrafos de esta introducción.

Desde el punto de vista psicoanalítico el concepto de pulsión es esencial para analizar al ser humano y es una de las bases fundamentales para toda la teoría freudiana, forma parte de lo que es el alma de dicha teoría y muchos autores posfreudianos le han dado seguimiento dentro de sus investigaciones a lo largo de muchos años. Es considerada pieza clave, al estar estrechamente

relacionado con conceptos igual de importantes como lo son: el inconsciente, y la sexualidad. Por lo que en la presente investigación, se estarán mencionando todos estos conceptos, sin embargo la relación que interesa dentro de este trabajo y que trazará el eje a seguir es la relación que guarda la pulsión con el concepto de “saber”; y siendo más específicos el lugar que estos fenómenos tienen dentro de las instituciones educativas, buscando esclarecer una serie de interrogantes que guían nuestra indagación proponiendo y objetivos para el desarrollo de esta investigación teórico-empírica.

Como ya se mencionó, las instituciones educativas serán el escenario donde el análisis de la pulsión de saber tomará lugar, a propósito de las ideas de algunos autores que le atribuyen a este tipo de contextos una responsabilidad grande sobre el aprovechamiento o el desperdicio que propicien de esta pulsión.

Los primeros apartados de este trabajo estarán destinados a definir de manera un poco más profunda los conceptos principales ya mencionados y que fungirán como la piedra angular de toda la investigación, puesto que darán pie al análisis y serán utilizados en los diferentes momentos de nuestro desarrollo, tratando de dar respuesta a las interrogantes del fenómeno que tiene lugar en las instituciones educativas, por lo que en ciertos momentos mencionaremos los niveles más básicos educativos, pero con una metodología enfocada en los niveles superiores.

1.2 Antecedentes teóricos del tema.

Son muchas las razones que motivaron la realización de esta investigación, tanto sociales, como profesionales y personales, considerando otras investigaciones. Sin embargo, la principal es la aparente carencia de interés que presentan los jóvenes por los temas que son enseñados en espacios escolares, falta de interés reflejado no solamente en el hábito de la lectura, sino también en el tiempo que dedican a estudiar e investigar. Cabe aclarar que vemos una estrecha relación entre el interés de los estudiantes y el rendimiento académico. Percibir esta relación aparece como uno de los motivos de la presente investigación, pues el llamado “rendimiento académico” se basa en las evaluaciones que realizan las instituciones educativas. Esas evaluaciones, no son consideradas dentro de este trabajo como un reflejo exacto de lo que un estudiante haya o no aprendido o sobre lo que este, o no, interesado. Por lo tanto no pueden ser una referencia congruente si se busca explicar el estado de la pulsión de saber en los estudiantes en los distintos niveles educativos.

Ramírez (2017), habla sobre como a la figura del docente dentro de las instituciones, se le atribuye el encargo social de formar y la responsabilidad sobre el impulso o la obstaculización del aprendizaje que pueda tener el alumno. De igual manera la misma autora comenta sobre la identidad que el docente puede adoptar acorde a el rol y la posición que le confiere la institución en la cual está inmerso, por lo que el papel de la institución, sus principios y fundamentos pueden permear por la figura docente hasta involucrarse de manera un tanto indirecta en el mismo impulso que pueda tener el alumno hacia el aprendizaje. Aparece así el tema del deseo de saber en los alumnos.

Mencionar la figura del docente y a la institución dentro de la problematización del deseo de saber en los alumnos, tiene su razón de ser al volvernos testigos y conocedores que en muchos casos estos dos agentes no actúan de manera propicia para alentar un deseo en el infante por conocer, indagar, preguntar o investigar. Pero de manera contraria, en ocasiones suelen alentar la obtención de un grado o calificación sin procurar el auténtico interés del estudiante por aprender. De la misma manera que Baz (2014) plantea que las dinámicas institucionales ponen en juego un gran número de elementos, tomando al vínculo del sujeto con la institución como crucial para determinar cómo se desarrollen estos elementos, nos podemos dejar de plantear que una institución educativa mucho tiene que ver con las relaciones entre docentes y alumnos y que los vínculos entre estos tres agentes (institución, docente, alumno) puede afectar las fuerzas creativas del sujeto y el grupo.

1.3 Vincular el tema de la violencia.

Fleischer (2006) analiza una problemática similar al hablar de una pulsión epistémica obstaculizada en el género femenino, a la cual llama “inhibición intelectual”, explicada como una manera de represión/sofocación social hacia la curiosidad latente que existe hacia los temas sobre la sexualidad, curiosidad que al igual que en cualquier sujeto tiene lugar desde la infancia y va a mostrar una marcada inclinación hacia los temas de la sexualidad y que al encontrar respuestas falsas, nulas o incluso castigos, pueden generar que el hambre por satisfacer esa curiosidad se vea frustrada y que de manera consecuente, la curiosidad hacia cualquier conocimiento vaya disminuyendo. Palma y Tapia (2006), por su parte, califican esta temática de relevancia social, al mencionar que una inhibición de la curiosidad infantil puede expresarse en una incapacidad del

niño por transformar la realidad y ser creativo, problemáticas que toman lugar principalmente en los espacios educativos y que son calificados comúnmente como problemas de aprendizaje por padres y maestros. Exactamente por las mismas personas que estos autores mencionan como los demandantes de cierto éxito escolar que lleva al niño en muchos casos a estudiar para complacer a estos sujetos (padres y maestros), pues de ellos esperan reconocimiento; pero que cuando se deja a su voluntad, su motivación se orienta hacia la televisión o juegos de video por mencionar algunos ejemplos, y que como ya se mencionó anteriormente son objetos de entretenimiento y no objetos de conocimiento.

Tenorio y Jacobo (2012) también problematizan la aparente falta de deseo del niño por conocer, atribuyéndole a los padres y maestros una posición política, refiriéndose al poder que tienen sobre el infante y las maneras en las que hacen uso de él. Aparecen así las amenazas y castigos, siendo estos mecanismos los principales en someter los deseos del pequeño. Ante esta desfavorable situación, la curiosidad del niño parece quedar ante una difícil decisión, si es que el niño la ve así y si llega a solucionarla en algún momento: tendrá que optar por la satisfacción de su deseo latente o por adaptarse a su contexto social e ingresar al orden establecido. De igual manera, estos autores hacen énfasis en la manera en que repercuten estas situaciones angustiosas para el niño, tomando forma de síntomas que se manifiestan tras la inhibición de interrogar e investigar, ya no solo sobre temas de sexualidad, sino por cualquier objeto propio de conocimiento.

El marco referencial del que partimos en este trabajo es, desde luego, el de la concepción psicoanalítica de sujeto, donde la pulsión actúa como motor de la psique humana, en una constante demanda, llevándolo a enfocar su energía en un número infinito de objetos en busca de

una inalcanzable satisfacción. Sujeto que por su puesto está inmerso en una cultura y gracias a la cual adquiere identidad y cualidad de sujeto resultado de un precipitado de identificaciones a lo largo de su vida. De igual manera no es posible hablar y analizar un “saber” si no se concibe al sujeto propio de subjetividad, esto es con la capacidad de diferenciarse y singularizar sus discursos cargados de afectos y pasiones, sujeto como al que se refieren Velasco y Pantoja (2012) hablando del sujeto freudiano opuesto a las filosofías modernas racionalistas, atribuyéndole un lugar al inconsciente dentro de su psique poniendo énfasis en el amor y la sexualidad. Considerando su singularidad, lo cual va en contra de regularizar y generalizar, reconociendo así dualidades, oposiciones y contradicciones.

Apoyando esta concepción de sujeto tan primordial para una investigación de esta naturaleza se puede retomar a Morales (2004) quien retomando las palabras de Lacan critica al sujeto de la modernidad o sujeto clásico, promoviendo en su lugar el despliegue de las pasiones del sujeto subvertido: el sujeto del inconsciente, sujeto que no es posible vislumbrar si se concibe al analista, o en este caso al investigador, como el dictador dentro del dispositivo clínico, conocedor de todo saber e imagen de feliz progreso. Por el contrario, el situarse ignorante permitirá abrir los caminos del deseo y la palabra, siendo su principal función el escuchar el inimaginable y variado saber del sujeto subvertido, función que no es muy distinta en el caso del investigador, al convertirse en condición esencial el presentarse abierto a escuchar lo que autores dicen por medio de sus textos, sin pretender la existencia de una sola verdad y un único saber, objetivo y generalizable.

Taracena (2013), en esta misma dirección, hace énfasis en el enfoque socioclínico para investigaciones como la presente, donde se tocan temas de problemática social, debido a que la relación entre lo social y psicológico que define este tipo de perspectiva es muy amplia, pues en lugar de considerar a lo social como determinante de lo psicológico, o viceversa, simplemente se opta por otorgarles cierto grado de independencia que hace aún más compleja y variada la manera en que se relacionan. Lo psicológico no puede reducirse a lo social, hay un número más grande de factores que intervienen en los fenómenos de la psique, sin embargo un análisis que no pierda de vista los factores sociales permitirá situar al sujeto en distintos contextos y en múltiples relaciones, dentro de los cuales ocupará un lugar, adoptará un rol, se le presentarán oportunidades y obstáculos, tendrá vínculos, fantasías y pasiones, entre otras cosas; por lo que el abanico de posibilidades para llevar a cabo un análisis explicativo se vuelve inmenso. Por lo que es necesario situarse en una situación específica, tal como se pretende ahora, pues esta investigación se concentra en la relación alumno maestro en el nivel de la educación superior.

2 LA PULSIÓN EN FREUD.

Comenzar este primer capítulo con un tema como lo es la pulsión desde la perspectiva freudiana, guarda su importancia en intentar dejar en claro lo que significa y porque se eligió como concepto central dentro de esta tesis. Se cree que guarda relación estrecha con el fenómeno de la violencia y porque cobra relevancia dentro del ámbito educativo a nivel profesional. Algo de esto ya se tocó anteriormente en los apartados introductorios, sin embargo es imperativo esclarecer más sobre la relevancia del tema de la pulsión y hablar más a detalle de qué se trata, desde las ideas iniciales del autor original hasta la evolución que ha tenido a través del análisis de otros autores.

No era posible ni congruente comenzar a hablar de los otros temas que competen este trabajo, sin antes dejar en claro todo lo relacionado a la pulsión, como base, núcleo y eje de las ideas que se van a ir exponiendo a lo largo de todo el texto.

No hay otra manera de comenzar a hablar de la pulsión sino es desde las palabras de su autor original, tomando como referencia *Tres ensayos para una teoría sexual*, donde Freud (1905) comienza explicando el entendido general que se tenía de este concepto desde la mirada biológica o científica, y que de acuerdo a sus observaciones era imprecisa, teniendo pruebas que lo demostraban. Desde una perspectiva biológica, la pulsión sexual se refería a la atracción irrefrenable que un ser tiene hacia el sexo opuesto con la finalidad de lograr la unión sexual, y que además está ausente en la infancia, originándose en la pubertad. Norma que Freud debate valiéndose de los casos en los que el objeto sexual, es decir la persona que provoca la atracción

sexual, no es del sexo opuesto; y la meta sexual, es decir la acción hacia la que se mueve la pulsión sexual, no es siempre la misma, por lo que estos casos representan desviaciones para lo que inicialmente había planteado la norma. Con esto nace una de las conclusiones iniciales de Freud acerca de este tema, afirmando que la pulsión no se encuentra determinada por el objeto, es decir no encuentra su origen en este, son inicialmente independientes y en palabras de Freud su relación es una “soldadura”.

Laplanche y Pontalis lo plantean de la siguiente manera:

“Así, pues, el concepto freudiano de la pulsión se establece en la descripción de la sexualidad humana. Freud, basándose especialmente en el estudio de las perversiones y de las modalidades de la sexualidad infantil, refuta la concepción popular que atribuye a la pulsión sexual un fin y un objeto específico y lo localiza en las excitaciones y el funcionamiento del aparato genital. Por el contrario, muestra que el objeto es variable y contingente y sólo es elegido en su forma definitiva en función de las vicisitudes de la historia del sujeto. Muestra además cómo los fines son múltiples, parciales (véase: Pulsión parcial) e íntimamente dependientes de fuentes somáticas; éstas también son múltiples y susceptibles de adquirir y mantener para el sujeto una función prevalente (zonas erógenas), de tal forma que las pulsiones parciales no se subordinan a la zona genital y no se integran a la realización del coito más que al final de una evolución completa que no viene garantizada por la simple maduración biológica” (2012, p. 325)

Años más tarde en *Pulsiones y destinos de pulsiones*, Freud (1915) vuelve a proporcionar ideas de importancia para delimitar el concepto de Pulsión, una vez más contrastando con términos científicos, pero ahora desde el concepto fisiológico de estímulo, al cual atribuye la cualidad de producir una respuesta en el organismo al momento de ser expuesto a este, desde

afuera y hacia afuera siempre de manera momentánea, es decir, con la posibilidad de evadirlo de manera motriz y dejar de responder a él, diferencia crucial que guarda con el estímulo pulsional, al cual también opta por llamar estímulo pero de otro carácter y con otra funcionalidad, pues es un estímulo para lo psíquico que opera desde el interior del organismo y es constante. Esta última afirmación puede quedar más clara con el apartado que destina a explicar las zonas erógenas, en *Tres ensayos de teoría sexual*, donde le concede un origen somático a la naturaleza de las pulsiones, es decir donde nace esta exigencia constante que demanda calmar la excitación producida en el interior de un órgano. Hay entonces una excitación interior, una exigencia de la cual no es nada fácil evadirse.

Es de igual manera interesante, y totalmente congruente con la dirección que tomará esta tesis las ideas propuestas en el texto *Más allá del principio de placer*, donde Freud (1920) vuelve a tratar el tema de las pulsiones en relacionándolas con el placer. Anteriormente ya se mencionó, como el objeto sexual y la pulsión no se encuentran predestinados, por lo que el objeto puede encontrar forma más allá de la norma social, de lo esperado en el terreno de la biología. Es en este texto donde Freud complementó estas ideas, al mencionar que el objeto de la pulsión puede entrar en conflicto con el principio de realidad que sigue el Yo, por lo que se ve obligado a prolongar el placer que buscaba en dicho objeto y a desplazarlo, a reprimirlo, para únicamente buscar algún tipo de satisfacción de algún sustituto.

Nuevamente retomo lo dicho por Laplanche y Pontalis para referirme a un tipo de pulsión que se relaciona directamente con esta investigación:

“El término «pulsión de muerte» fue introducido en *Más allá del principio del placer* (Jenseits des Lustprinzips, 1920), dentro de un enfoque francamente especulativo; pero, a partir de este trabajo, Freud se preocupó de reconocer sus efectos en la experiencia. También en textos posteriores habla a menudo de pulsión destructiva, lo que le permite definir más exactamente el fin de las pulsiones de muerte. Dado que, según Freud, éstas operan «fundamentalmente en silencio», y no pueden apenas reconocerse más que cuando actúan en el exterior, se comprende que el término «pulsión destructiva» califique sus efectos más accesibles y manifiestos. La pulsión de muerte se desvía de la propia persona en virtud de la catexis de ésta por la libido narcisista y se dirige hacia el mundo exterior por intermedio de la musculatura; «[...] entonces se manifestaría (sin duda sólo en forma parcial) como pulsión destructiva, dirigida contra el mundo y los otros seres vivos». En otros textos no se hace resaltar tan claramente este sentido restrictivo de la pulsión destructiva en comparación con la pulsión de muerte, al incluir Freud dentro de la pulsión destructiva la autodestrucción (Selbstdestruktion). En cuanto al término «pulsión agresiva», lo reserva para designar la destrucción dirigida al exterior” (2012, pp. 330-331)

Son muchos más los detalles que un concepto como la pulsión nos ofrece desde este marco teórico y sobre los que se puede ahondar, sin embargo para los intereses que competen este trabajo y la relación que se buscará de la pulsión con la violencia en los ámbitos educativos, los temas que se acaban de tocar serán una base eficiente para continuar el cumplimiento de los objetivos y que se irán complementando de manera más específica con los siguientes dos apartados de este capítulo inicial, donde se hablará particularmente del tipo de pulsión que nos interesa y cómo se origina desde la infancia, de manera subjetiva y siempre relacionada con la sexualidad como ya se explicó.

2.1 Procesos subjetivos y pulsión.

Partir de reconocer la existencia de los procesos subjetivos en la investigación sobre la violencia en los escenarios educativos, es algo que se considera muy importante. Al inicio de la investigación se recurrió a explorar distintos conceptos de violencia desde otros autores, y gracias a esto podemos darnos una idea de lo que es este fenómeno, sin embargo todas esas definiciones tienen el propósito de explicarla de manera objetiva o general, es decir aplicable a la mayoría de los casos según los resultados de sus investigaciones, por lo que en estos momentos es importante aclarar también que un fenómeno como la violencia puede y debe ser explorado de manera subjetiva, entendiendo que la violencia puede vivirse en tantas manera como hay sujetos pues cada quien la vive y se apropia de distinta forma de un suceso violento. Recuperar la singularidad se vuelve entonces algo relevante de ahí la necesidad de hablar de subjetividad.

Lo que un sujeto puede revelar durante un proceso psicoterapéutico o dentro de una investigación como la presente no siempre es racional, o generalizable como lo busca el positivismo, sin embargo gracias a la ruptura epistemológica que trajo consigo la teoría de Freud, es posible ver, analizar y registrar motivaciones que van más allá, y que como menciona Ruiz Martín (2009) siempre van ligadas a un goce, donde la pulsión está en juego. Algo similar refiere Foucault (en Velasco y Pantoja 2012) al referirse a la teoría como una caja de herramientas donde lejos de hacer los conceptos generalizables propone pensar en conceptos como el de sujeto y grupo como campos abiertos e impredecibles, generando la posibilidad de conocer una infinidad de vertientes y significantes que la subjetividad puede ofrecer, y no haciendo de la teoría y los conceptos una limitante que consiga dictar una sola manera de concebir los fenómenos que se pretendan explorar.

Para ahondar un poco más en lo que se refiere a la subjetividad y cómo es que puede producirse en cada sujeto, se hablará en un primer momento desde la terminología psicoanalítica, explorando la relación que guarda la subjetividad con el aparato psíquico, para de igual manera señalar que son dos términos que aunque se relacionan son distintos y para en un segundo momento tratar su relación con el concepto central del presente trabajo, es decir, la pulsión.

Autores como Calzetta (2011) y Shroeder (2006), entre muchos otros, siguiendo los postulados de Freud aseguran que la subjetividad del individuo está siempre sujeta a la grupabilidad, a las instituciones y la cultura, por lo cual sería incorrecto en estos términos llamar al ser humano individuo. Un ser particular, único, pues lejos de ser un ser aislado e “individual”, es un “sujeto” que produce y es producto de la cultura. Castoriadis (1990) afirma que el momento histórico social guarda relación estrecha, pero no irreductible, con la psique, por lo tanto con la subjetividad, es decir únicamente la psique no produce sociedades y únicamente la sociedad no produce psique, pero la psique sí se encuentra socializada.

Velasco y Pantoja (2012) siguen esta línea hablando de la complejidad que tienen conceptos como el de sujeto y grupo debido a la inmensidad de vínculos que se producen entre ellos y sería imposible de estudiar a ese sujeto, sin otro concepto orientador como es el de institución. Tenemos así posibilidades de explorar las relaciones que los sujetos a nivel subjetivo pero también intersubjetivo.

Pero para que la psique se encuentre socializada y se den estas estrechas relaciones entre sujetos y grupos, el sujeto debe ser arrojado hacia la cultura y hablar de esto es imposible si no hubo previamente una constitución psíquica resultado del complejo de Edipo y el complejo de castración.

Para comenzar a hablar del complejo de Edipo, es importante atribuirle antes que nada la cualidad estructurante que tiene, como proceso constitutivo del sujeto y reconocerlo como proceso gracias al cual será capaz de vincularse e identificarse en el interior de un grupo y de las instituciones, dentro de la cultura en general. Importancia que cobra al suponer que no se puede hablar de ningún tipo de pulsión si no se constituye antes al infante como sujeto deseante, y para ser sujeto deseante (pulsional) debe ser antes sujeto deseado, lo cual corresponde al primer momento en el complejo de Edipo según Lacan.

Vega (2015) analiza el primer momento del complejo de Edipo propuesto por Lacan y destaca el papel que juega el niño como objeto de deseo en su relación inicial con la madre, donde no se identifica con ella, sino con la mirada de la madre, lo que su madre desea de él, una identificación que llama imaginaria y que instituye en el niño el objetivo de ser el objeto de deseo de la madre, es decir, que el niño no posee, en principio, un deseo propio; posee un deseo alienado. Todo deseo presente en este momento es deseo arbitrario de la madre y el niño toma la posición del falo, falo que representa la falta de la madre y por lógica un deseo que no puede satisfacerse. El padre mantiene un papel pasivo en este momento y existe para el niño solo por el reconocimiento de la madre.

Mandet, Capano y Nappi (s/f) explican más a detalle el papel del falo en este momento, haciendo mención del significante que este es, al no poseer cuerpo tangible, el falo es el significante de la ausencia o de la falta, producto del propio complejo de castración de la madre y el cual permite el alojamiento del niño como intento de cubrir esta falta que siente la madre.

En el segundo momento es donde comienza a vislumbrarse la castración; una castración simbólica donde el padre comienza a involucrarse e interviene entre la relación de la madre con el niño, separándolo de la posición fálica inicial conferida por la madre. Separación que es vital para el niño en el sentido de que no habría otra manera en la que podría dejar de ser el falo de la madre, y como falo de la madre estaría siempre encadenado a sus deseos sin poder conferir los propios. “Ante la rivalidad entre el niño con el padre, por el deseo de la madre se realiza la inscripción de la ley, permitiendo al niño reconocer una relación incestuosa y a la mama desprenderse de su ley arbitraria para adoptar la de Otro” (Vega, 2015, p 7)

En el tercer y último momento, la castración culmina y constituye al sujeto como sujeto deseante, constitución posible gracias a la separación de los deseos de la madre y a la identificación con el padre, abriendo paso al ideal del yo, pasando de ser el falo a tenerlo. En este momento el niño es arrojado a la cultura y pasa a vivir identificaciones ilimitadas producto de sus relaciones futuras. Mandet, Capano y Nappi (s/f), llaman a este desenlace *estructuración subjetiva*, y está completamente relacionada con la falta, la ausencia de algo, que conlleva al registro de lo simbólico y del deseo del sujeto. Esta ausencia que se adopta primero de la castración de la madre y que después se viviría con su propia castración, origina el deseo y la subjetividad del ahora sujeto inmerso en una cultura, escenario de sus futuras identificaciones y elecciones de objeto de deseo.

2.2 La pulsión de saber y la curiosidad infantil.

Es curioso que se haya elegido estos dos temas para componer el título de este apartado, podría parecer más cotidiano para algunos simplemente tratar ambos temas por separado, pero podría ser incongruente no considerar la relevancia que tiene la infancia en los temas de carácter anímico que suelen captar el interés hasta edades más adultas, y más aún cuando se han hecho revisiones sobre la sexualidad infantil y se pasa por alto el papel la relación que guarda con la pulsión de saber.

Para comenzar a explicar esta relación vale la pena volver a mencionar que a diferencia de lo que se llegaba a pensar, Freud afirmaba que la sexualidad tenía presencia en edades mucho más tempranas a la de la pubertad, y es imperativo comenzar a citar a Freud (1905) en sus *Tres ensayos para una teoría sexual*, donde se habla más claramente de estas ideas. Freud ahí hace referencia a una amnesia infantil para hablar de la presencia de acciones sexuales latentes en los primeros años del niño, acciones que por su carácter sexual llegan a ser removidos al inconsciente por medio de la represión o sofocados por prácticas educativas, afirmación que ejemplifica con el chupeteo y otras acciones repetitivas y rítmicas que los niños realizan con partes específicas de su cuerpo, a lo cual llama autoerotismo, destinadas a la obtención de un placer previamente experimentado y que buscan una renovación; la calificada como “la actividad más importante de su vida” el mamar del pecho de la madre formando, en este caso en particular, una zona erógena en los labios del niño, que a partir de ese momento van a demandar una satisfacción familiar a la que se vivió en la experiencia primaria. Lo mismo sucederá con el resto

de las zonas erógenas, que ligadas a un órgano del sujeto, generaran una angustia que solo encontrará una parcial satisfacción en sustitutos a lo largo de su vida.

Esto nos lleva a concluir que las pulsiones tienen una génesis somática y psíquica, en tanto que se produce excitación interna siempre en relación a otro. Además tenemos que la actividad intelectual del sujeto encuentra motor y es empujada por los mismos procesos pulsionales. Es esta demanda constante la que despierta una curiosidad continua en los infantes y que al ir encontrando obstáculos es más su ambición por satisfacerla, encontrando en el “conocimiento” un sustituto altamente placentero y que es producto de dicha curiosidad. Dicho conocimiento no permanecerá como tal, pues pasará a convertirse en saber, y es por esto que se le llama pulsión de saber, sobre la cual profundizaremos más adelante.

Para hablar más claramente de esto, las palabras de Filloux (2001) serán de gran ayuda, puesto que al hablar de la relación que se da entre profesores y alumnos en escenarios pedagógicos llega a mencionar una sublimación de la curiosidad sexual del estudiante por medio de un deseo de saber (pulsión epistemológica). Deseo que por supuesto nace de un enigma, de lo desconocido, entrelazada a la curiosidad y que va más allá de las aulas escolares. Por lo tanto, siguiendo las ideas de este autor, podemos afirmar que la pulsión o deseo de saber es producto de la sublimación de un deseo previo originado por la sexualidad latente del infante, la cual no encuentra una satisfacción y mucho menos una exploración libre dentro de su contexto y toma forma de una curiosidad socialmente aceptable.

2.3 La sexualidad y la pulsión de saber.

Para el desarrollo de este apartado, como continuación de la curiosidad infantil, se revisará el cambio de postura de Freud acerca de la sexualidad y la represión, relación que no puede darse sin hablar de la pulsión.

En un primer momento se creería que la represión era producto de la moral y los demás diques pulsionales como la vergüenza y el asco, por medio de criterios sociales donde la educación y otras instituciones exigirían que los temas relacionados a la sexualidad no puedan hablarse abiertamente, lo que forzaría al sujeto a remover sus deseos al inconsciente por medio de la represión. Sin embargo, en un segundo momento el conflicto entre las pulsiones sexuales y las pulsiones de auto conservación son las que originarían los diques pulsionales exigidos a manera de obstáculos para la curiosidad sexual. Esto quiere decir que, los diques que inicialmente eran un mecanismo de defensa contra las pulsiones, después serían concebidos como la manera de sofocar el displacer producido por el conflicto psíquico entre la auto conservación y la sexualidad.

Como señalan Laznik y Kligmann (2012), al diferenciar las pulsiones de auto conservación con las pulsiones sexuales, inicialmente las pulsiones están apuntada hacia un acto de supervivencia en una zona erógena, como la excreción en la zona del ano, es decir un proceso de auto conservación, sin embargo posteriormente las pulsiones se desligarían a estos procesos de supervivencia, serían independientes a los actos primarios y es cuando son llamadas pulsiones sexuales, destinadas a la consecución de sustitutos como en el caso del infante que chupetea partes de su cuerpo al intentar revivir el momento en el que se alimentó desde el pezón de su

madre en instauró una zona erógena en su boca. Esta independencia y la contrariedad de ambas pulsiones generará el conflicto psíquico que exigirá los diques para cumplir la función antes mencionada; la sofocación del displacer.

Autores como Sanhueza (2013) destacan el papel de la cultura y las instituciones en la presencia de diques y otros conceptos como la sublimación en la dirección que toman las pulsiones en el desarrollo del niño. Refieren a un proceso civilizatorio por parte de la cultura y sus propósitos opuestos a los sexuales los que se oponen a la satisfacción sexual, ubicando los diques al nivel de los fundamentos de la sociedad, suponiendo la más elemental, la conquista de la cultura. Algo similar refiere al hablar de la ya mencionada sublimación, la cual opera a manera de desplazamiento de la meta sexual por otra meta no sexual obedeciendo fines culturales, la cual encontrará una satisfacción parcial y temporal, sin embargo es importante mencionar dos cosas, estas metas no se desligan por completo de un carácter sexual y tampoco suplantaran las metas sexuales iniciales y las mociones seguirán exigiendo una satisfacción sexual directa eventualmente.

Añadir elementos como la sublimación y los diques pulsionales agrega herramientas fundamentales que sirven para la interpretación de la subjetividad dentro de la investigación, estos conceptos ofrecen una mayor dinámica en la exploración de la sexualidad y su interacción con las relaciones y contextos de los sujetos.

Sobre las pulsiones que surgen como el resultado de necesidades corporales Rumi y Woskonoinik (2004) afirman que este apuntalamiento inicial de las pulsiones se remite a los orígenes de la sexualidad, pero además juegan un importante papel en la constitución de la

elección de objeto, siendo inicialmente las satisfacciones auto eróticas las que después darían lugar a los dos tipos de elección, la que se produce cuando se encuentra indefinidamente unido al deseo de la madre (anaclítico) y la posterior elección narcisista. El conflicto entre la discordancia de las pulsiones sexuales y las pulsiones de auto conservación, así como la elección de objeto nos muestran la importancia del apuntalamiento en la sexualidad del infante, pero una interrogante que cabe dentro de estas líneas y que se buscará responder más adelante es ¿Cómo el conflicto psíquico y la elección de objeto termina en la búsqueda del saber por parte del niño?

Ya se mencionó como este conflicto psíquico puede generar la exigencia de los diques pulsionales y la sublimación, así como el peso de la vida cultural del sujeto, por lo que la elección del saber cómo objeto pulsional, puede obedecer al orden de la sublimación como ya se mencionó, pero aún queda sin esclarecer cómo es que el sujeto llega a la elección específica de este objeto.

3 VIOLENCIA ENTRE ALUMNOS Y PROFESORES

A pesar de la amplia bibliografía y los recursos que se han empleado en los últimos años por investigar la violencia y el acoso en el ámbito escolar, son pocos los estudios que se enfocan en la presencia de este fenómeno dentro de la relación entre alumnos y profesores. De igual manera, la mayoría de los estudios han puesto principal atención en estudiar la violencia escolar como una problemática social, que encuentra causas y repercusiones más allá del aula escolar; factor que será analizado, pero los párrafos de este trabajo tendrán más peso en identificar la relación de la violencia escolar entre alumnos y profesores con el deseo de aprender que puede presentar el estudiante.

Romero y Plata (2015) hicieron un análisis por categorías del tipo de violencia que se puede presentar en las universidades, siendo una de estas, la violencia escolar que ejercen los docentes sobre los alumnos, sobre la cual concluyeron que la incapacidad y el descontrol son las principales causas del desequilibrio de poder que actúa como el factor principal dentro de este tipo de violencia. Destacando que el principal tipo de violencia en esta relación es la psicológica, pues se sostiene en una relación de poder y sumisión, donde el dominio que requiere el maestro para controlar la situación se acompaña de la sumisión creciente del estudiante, situación que se da sin ser necesaria la presencia física del agresor, y que puede perdurar por largo tiempo.

Siguiendo la línea de la violencia en escenarios de educación superior, la cual es la que se estudiará en este trabajo, Cervantes, Sánchez y Villalobos (2013) centraron su análisis en la percepción que tienen los alumnos universitarios de la violencia que pueden ejercer sus profesores, encontrando por las respuestas dadas por los participantes, que la educación que

imperera dentro de la universidad es la pedagógica tradicional, debido a las prácticas obsoletas, como acciones excluyentes, amenazas, evaluaciones injustas y el exhibir las calificaciones y trabajos de los estudiantes. Pero lo que cabe mencionar, es que una vez más se menciona la presencia del ejercicio de poder por parte de la autoridad dentro del clima escolar, al concluir que los participantes perciben una asimetría en su relación con el profesorado de la universidad, reflejado en acciones arbitrarias de su parte como la sobrecarga de trabajo y el ignorar lo que el estudiante expresa, provocando un clima tenso dentro del aula escolar.

Continuando en los contextos universitarios Peña y López (2011) exponen el caso de un ambiente “tóxico” dentro de un programa de doctorado, donde el principal agente de violencia era la docente a cargo del programa; donde se identificó nuevamente un juego de poder, dentro del cual aprovechando su situación política para manejar la dinámica diaria de acuerdo a sus propios intereses. Sin embargo, hay otro tipo de violencia que se identificó dentro de este caso y que no se ha expuesto hasta ahora, en muchos casos suele ser ignorado por su sutileza y poco conocimiento de ella; la violencia por omisión se vio presente en diferentes niveles y los estudiantes afectados no la reconocieron directamente, pues en un primer nivel dentro del programa la jefa del mismo permitía las agresiones y las decisiones arbitrarias de otra maestra hacia los alumnos; y en un segundo nivel todas las agresiones psicológicas dirigidas por parte de la jefa del programa hacia alumnos específicos eran toleradas y permitidas, a esto se denominó agresión por omisión, donde participaban muchos agentes de la institución y en especial algunos profesores. De igual manera frases como “eres un estudiante limitado” y “no tienes madera de investigador”, entre otras acciones son evidencia de otro tipo de violencia que suele pasar desapercibido cotidianamente y tiene un peso importante en el ánimo del estudiante a nivel superior.

La desvalorización no solo hacia el trabajo que un alumno le presentaba a un profesor en las sesiones de tutoría, sino también hacia su persona, llegando a catalogarlo y crearle la fama de un “estudiante problemático”.

Después de hacer esta revisión empírica de los hechos que han arrojado estudios recientes sobre el tema de la violencia escolar universitaria entre alumnos y profesores, se pueden ubicar tres facetas de este fenómeno que podemos destacar por su peso, su frecuencia en los casos recientes y la dificultad que hay para identificarlos en un primer momento. Es decir, por su cualidad casi imperceptible que la hace más peligrosa; estas son los juegos de poder, la violencia por omisión y la desvalorización. Tres caras de la violencia que se vinculan con la violencia, las cuales se analizarán teóricamente en los próximos párrafos.

3.1 Abuso de poder.

Esta manifestación de violencia suele ser común en los escenarios educativos y más específicamente en la relación del profesor con el alumno, debido al lugar que ocupa cada uno dentro de la relación, pues el rol de profesor viene asociado a una figura de autoridad dentro del aula. Sobre todo, cuando se cumple con la responsabilidad de evaluar al alumno, este hecho le confiere un gran poder sobre el lugar del estudiante, el cual tiene como objetivo institucional aprobar la evaluación y pasar una asignatura, o ascender al siguiente nivel.

Hernández (2006) apoya esta manera de visualizar el aula escolar y la relación de poder que existe entre el rol de profesor y alumno, e incluso va más allá en su análisis, al destacar los medios por los cuales el profesor hace uso de este lugar de poder. Menciona entre otros

elementos: la disciplina, la vigilancia y el castigo. Pero es ciertamente interesante como, citando a Foucault, menciona que un ejercicio de poder no es en sí negativo, pues es necesario entre los grupos la figura de un líder. Sin embargo, cuando en la enseñanza escolar se hace uso del poder como medida represiva, es decir violenta, lo que se consigue es desalentar e inhibir la expresión y participación del estudiante, esto interfiere directamente con su deseo y la pulsión de saber, y por lo tanto con su curiosidad de explorar e investigar. Foucault le permite a Hernández una posible explicación al reconocer el poder que se le confiere al educador, atribuyéndole a este un conocimiento más amplio al que tiene el pupilo, es decir, a mayor saber mayor poder, y partiendo del supuesto que al profesor se le otorgó la tarea de educar debido a sus conocimientos.

Por otra parte, Anzaldúa y Ramírez citados por Carrillo (2016) atribuyen estas relaciones de poder presentes en las escuelas a las estructuras jerárquicas y las prácticas dominantes que imperan en las instituciones educativas:

“Es inherente a toda institución un grado de violencia que se opera a través de reglamentos, normas, y castigos, lo que da lugar a actos sutiles en la familia, la escuela, y más tarde en la oficina, donde se gesta una violencia que obliga, molesta, e incómoda, pero se acepta.” (2016, pp. 77)

Para estos autores la violencia escolar no surge únicamente entre pares, sino también entre los adultos, se dirige hacia los estudiantes, e incluso es institucionalizada y forma parte de las figuras de la institución. Con todo esto quieren decir que las estructuras que impone la institución presupone que cierto número de actores sean considerados superiores a otros, lo que da lugar a los ejercicios de poder y más allá llegando al abuso de poder. Instituyéndose como una violencia

sutil y repetitiva, la cual opera con estrategias de control, negociación y pactos derivando en conformismo y lamentablemente se vuelven algo cotidiano e incluso esperable, o ideal dentro del aula escolar.

Freud en *El Malestar en la cultura* (1930) hace mención de una pulsión de agresividad y de dominio, que por vivir en sociedad posee el ser humano. Esa pulsión va a aprovechar cualquier oportunidad para dominar llevar al sujeto a hacerse notar como superior a los otros. Una pulsión de agresividad que será abordada más adelante, pero que, de manera sencilla, diremos que ella promueve los abusos de poder, así como el dominio de la naturaleza, en fin mostrarse superior, incluso destruyendo un objeto externo, es decir la agresividad dirigida hacia algo o alguien, pero también en ella se apoya la destrucción del propio sujeto.

3.2 Violencia por omisión.

De manera casi natural se puede caer en el supuesto de que un acto violento es efectivamente un acto, algo que se ha realizado o una acción ya ejecutada; sin embargo, en casos como los escenarios educativos, cuando se asigna un rol con un número de responsabilidades, el incumplimiento de estas o el ignorar su incumplimiento es generador de violencia de igual manera.

Un ejemplo fundamentado lo encontramos en el texto de Zambrano (2004) donde señala la incapacidad, el miedo y la ignorancia cuando los docentes se suelen enfrentar a situaciones en las que sus alumnos son víctimas de maltrato dentro del aula o incluso en sus hogares. Pues define a

la omisión dentro de la violencia emocional, como indiferencia, desprecio y falta de afecto. Se habla de que factores externos a la institución educativa permean y afectan el desempeño educativo y el estado de ánimo de los estudiantes dentro del aula se vuelve asunto del maestro y todas las autoridades escolares, por lo que una interrogante surge a raíz de esto: ¿qué tan externos son realmente estos factores?, cuando ninguna situación permanece completamente ajena de otra, y si el estudiante es víctima de maltrato y tanto padres como maestros y autoridades escolares se muestran incompetentes o deciden no tomar acciones se vuelven parte de la violencia ejercida.

Consecuencias de esta situación una vez más pueden verse relacionadas con el deseo de saber del alumno, pues Zambrano (2004) identifico aislamiento, desgano, timidez, fatiga y conductas inadecuadas en las víctimas de algún tipo de maltrato, ya sea dentro de la escuela o fuera, que no es bien atendido y al cual no se le presta la suficiente atención por parte de los maestros.

3.3 Desvalorización

Una de las maneras más efectivas para intentar inhibir el deseo de saber es quitándole mérito o valor al propio sujeto, haciéndole creer que no tiene derecho a expresarse o que sus ideas no merecen ser escuchadas, situación que lamentablemente suele suceder en los espacios educativos. Baltar (2003) utiliza el concepto adhesión a la cultura escolar para referirse a las expectativas que tienen las escuelas en que los niños aprendan a través de los medios legitimados y apegándose a los fines y valores de la institución. Lo cual puede ser difícil de asimilar para los niños que han pertenecido a una cultura muy alejada o distinta a esta, lo cual termina por convencer a los estudiantes que deben tomar la posición social que les corresponde, para lo cual en casos de

zonas populares suele ser “un trabajo modesto” acorde a su “nivel de capacidad”. Tanto los procedimientos como los medios que los docentes utilizan para evaluar suelen ser arbitrarios o ineficaces, es decir no están evaluando realmente el aprendizaje del estudiante, sino que tanto el pupilo aprende lo que quieren que aprende y como quieren que lo aprenda, y si el alumno se desapega de dichos lineamientos suele ser catalogado como problemático o incapaz, lo cual es una desvalorización de las maneras y el aprendizaje subjetivo que le pueden ser útiles al colegial.

Lurcart (1990) apoya estos argumentos, al señalar que la causa de esta problemática está en la doble función que se le exige a las escuelas y que pueden ser contradictorias; es decir la de transmitir conocimientos y la de transmitir la ideología dominante de la sociedad. Interpretación que recae en quien lo analiza, en este caso el maestro, y que puede diferir enormemente entre uno y otro. Interpretación que toma forma en la nota final o evaluación dentro de la cual interfieren sus juicios, reflexiones y el ánimo del educador, el cual puede ser en momentos impaciente, o de irritación, lo cual no lo hace un evaluador infalible y desgraciadamente esto repercute en la valoración y la autovaloración del estudiante; ya que como menciona Lurcart (1990), es en escenarios como la escuela donde los niños forman la imagen que tienen de ellos mismos, y si la valoración es inadecuada por parte del profesor, la autovaloración del propio infante puede irse en esa misma dirección. De igual manera menciona que esta transmisión de conocimientos se analiza en dos niveles, la recepción del conocimiento y la transmisión del mismo, pero cuando el fracaso en la primera es muy evidente se deja de poner atención en la segunda, es decir, se vuelve a caer en problematizar el aprendizaje del niño y a poner en duda su capacidad, y no se cuestiona la capacidad del docente en su tarea de enseñar. El poder del docente no está en duda.

3.4 Interpretación psicoanalítica de la violencia.

Freud (1930) desde *El Malestar en la Cultura*, intenta decirnos que una de las cuestiones sobre las que se debe estar siempre alerta, y poner atención en los espacios particulares donde se genera, es en el fenómeno de la agresividad, principalmente por la constante amenaza que representa para los vínculos sociales que mantienen estable una cultura.

Los vínculos entre los sujetos tienen un importante peso para la cultura en este texto de Freud, pues es gracias a esto que se puede hablar de una colectividad, de las masas y de la unificación de cualquier sociedad; sin embargo aquí entra la antítesis entre la cultura y sexualidad, pues es también debido a esto que dentro de las ideas de Freud, la cultura hace uso de muchos de sus medios para limitar los deseos sexuales que busquen la unión exclusiva de un sujeto con otro, es decir una relación amorosa, en la cual ambos amantes se bastan a sí mismos y no permitan su vínculo con una tercera o más personas, tal y como lo exige y necesita la edificación de la cultura. De esta misma manera, la agresividad, o violencia entre los hombres, puede significar una amenaza aún mayor para la cultura, pues es por medio de la violencia y actos destructivos que se llegan a destruir estos vínculos entre los hombres. Preceptos como amaras a tu prójimo son intentos de la cultura para evitar su desintegración a manos de la agresividad latente en el sujeto.

Codoni (1997) hace una revisión de la pulsión agresiva o de muerte a lo largo de los trabajos de Freud y afirma que el origen de dichas pulsiones es la confrontación interna entre las pulsiones de autoconservación y las pulsiones sexuales, su contrariedad genera tensión y conflicto en el sujeto, el cual si no libera hacia un ente externo, se convierte en un conflicto autodestructivo.

Esto lo podemos presenciar en el caso del neurótico, como menciona Freud (1930) en *El Malestar en la cultura*; el neurótico exige sacrificios para lograr imponerse a los deseos sexuales y es la solución a la lucha de la autoconservación con los impulsos libidinales.

La agresividad pulsional, puede ser permitida por la cultura siempre y cuando haya a quienes excluir y sobre los cuales descargar esa agresividad, una minoría, pero siempre vinculado con la mayoría de los hombres pues es así como sobrevive la cultura. Muchos ejemplos de estas ideas de Freud las podemos presenciar cotidianamente cuando las autoridades o la burocracia de alguna institución educativa tiende a señalar y categorizar a los estudiantes que no cumplen sus normas y regulaciones como niños problemáticos, o incluso patológicos. Anzaldúa y Ramírez (en Carrillo, 2016) hablan de esto la analizar la paradoja que da origen a las instituciones escolares; difundir ideales de instrucción, autonomía, crítica y justicia, que se contradicen con prácticas de inequidad, sometimiento, y exigencia de sumisión por medio de reglamentos y castigos.

Muy relacionado con lo anterior, Freud menciona la culpabilidad como arma de la cultura, introyectando la agresividad hacia uno mismo en forma de superyó. Hernández (2013) esclarece estas ideas al mencionar que el superyó no es únicamente un producto de las leyes apaciguadoras de la cultura, sino que también son producto de la misma pulsión de muerte. Es aquí cuando es importante introducir el papel de la culpa, como la menciona Freud (1930) en *El Malestar en la cultura* y Hernández (2013) insiste que es por medio de la culpa que el superyó opera sobre los deseos, generando este malestar, pues al impedir la satisfacción de la pulsión se genera el sufrimiento, autodestructivo y característico de cualquier neurótico. Puede resultar paradójico que el superyó trabaje con la finalidad de impedir la satisfacción de las pulsiones destructivas, pero al mismo tiempo son estas pulsiones de muerte las que originan su trabajo, pero es primordial

recordar que las pulsiones de destrucción son un resultado del conflicto entre las pulsiones de autoconservación y las pulsiones libidinales, por lo que el autocastigo y la autodestrucción son una manera de liberar la tensión y la culpa generada por dicho conflicto, y las leyes de la cultura introyectadas en el superyó, generan de igual manera culpa y castigo, como otro medio de solucionar tal conflicto.

Reflexionar sobre la agresión y cómo surge en relaciones muy particulares, como en la pareja, la familia, en el trabajo o en la escuela, exige analizar las alternativas de expresión de la agresión, que no tienen todo el carácter de violentas, lo que significaría hablar de la sublimación. En el capítulo anterior que se enfocó a hablar de la pulsión se tocó el tema de la sublimación, concepto que será retomado en este apartado relacionándolo con las ideas de Anzaldúa y Ramírez (En Carrillo, 2016) en las cuales la pulsión de agresión es de igual manera susceptible a sublimarse en múltiples formas, como en creaciones artísticas y expresiones deportivas. Es decir en contextos sociales donde las expresiones agresivas son permitidas pero reguladas y donde la violencia puede encontrar un escape temporal para la exigencia que demanda esta pulsión. Sobre las expresiones deportivas es posible hacer la mención de un par de casos que evidencien las ideas aquí propuestas, como los que se encuentran en las biografías de dos peleadores de artes marciales mixtas.

El primero de ellos es el del estadounidense Lyman Good, con familia de origen puertorriqueña y que, a pesar de crecer en un país de los conocidos como primer mundo, tuvo que lidiar con las adversidades de un vecindario peligroso como lo es el barrio hispano de Harlem. Fue criado únicamente por su madre y desde su infancia se vio continuamente involucrado en asuntos de armas, drogas y pandillas, además de esto él expresa haber estudiado en una de las

secundarias más “duras” de la ciudad, circunstancias que lo obligaron a asimilarse mental y físicamente como un peleador. Posteriormente busco canalizar esa agresión enlistándose en la escuela militar, donde tuvo sus primeros acercamientos a las artes marciales. Años más tarde, al darse cuenta de su talento en esta actividad deportiva, decide ganarse la vida dedicándose profesionalmente a las artes marciales mixtas. Actualmente puede presumir un campeonato mundial y es entrenador de jóvenes peleadores que quieren seguir su ejemplo.

El segundo caso es el de René Martínez conocido como “level” de origen cubano y que como Lyman, comparte un pasado problemático pues se volvió famoso por protagonizar videos de peleas callejeras. En distintas entrevistas él ha hablado de su pasado comentando: “Cuando yo era chiquito, lo que más me gustaba era hacer maldades. Me metí a pandillas y a pelear mucho en las calles, estuve preso algunas veces, salí y hacia lo mismo”. René cuenta con un record de 4 triunfos sin derrota y tiene su propio gimnasio donde entrena a jóvenes que tienen situación de calle, sobre lo cual el menciona que les exige disciplina, respeto y lealtad (Murillo, 2013).

En ambos casos podemos apreciar como la sublimación de las pulsiones agresivas de los sujetos mencionados se encamina hacia la práctica deportiva en contextos regulados con reglamentos y leyes. Sin embargo, esta sublimación no solo los alejó de las conductas delictivas, en las que estaban inmersos en su juventud, sino que también los llevó a encontrar una manera más productiva socialmente sirviendo de guías para jóvenes que comparten las mismas condiciones que ellos vivían (Anónimo, 2012).

4 METODOLOGÍAS EN INVESTIGACIÓN SOCIAL.

Es esencial que además de poner en claro todos los términos y conceptos principales que estarán participando a lo largo del trabajo, se llegue a un punto en el que es pertinente fundamentar y analizar la metodología empleada. Por razones que se analizarán dentro de este apartado y darán sentido a la elección tomada, la metodología de esta investigación no se limitará a análisis puramente cuantitativos o análisis totalmente cualitativos, sino que encontrará un análisis de la metodología apoyada de ambos tipos, ya que los temas y objetos de estudio hacen pensar que es pertinente precisamente emplear ambas metodologías en lugar de inclinarse solo por una. Es importante mencionar también que esta elección no significa que la postura para otras investigaciones debe ser siempre la misma. Más bien, como ya se mencionó, la pertinencia de la elección de una metodología estará en función de las características del problema a investigar, así como de los intereses que impulsan el trabajo. Por lo que en cierto momento pueden coincidir ambas modalidades de trabajo, siempre y cuando se haga un análisis y justificación de la utilización de ambos enfoques. Por otro lado, la coincidencia de ambos enfoques en una misma investigación no da por hecho que sean utilizadas de manera independiente, por el contrario puede llegar a ser más enriquecedora si se piensa en emplearlas de manera complementaria, por lo que en los siguientes párrafos exponemos una breve fundamentación del uso de ambas metodologías en nuestro caso.

4.1 Metodología cualitativa.

Uno de los ejes principales de esta tesis es la violencia escolar, y como se ha mencionado desde los enfoques que componen el marco teórico este fenómeno es de carácter social, es decir se produce y reproduce sujetos, mismos que están inmersos en un contexto específico dentro de una cultura específica. Por esto mismo es que desde un inicio la perspectiva metodológica debe ser claramente cualitativa, como menciona Canales (2006):

“El enfoque cualitativo –por ejemplo, mediante grupos de conversación, entrevistas, testimonios y en general documentos– es exclusivo del orden social y, por lo mismo, no cabe encontrar antecedentes en las ciencias naturales y sus modelos del saber metódico. En cambio, ha de formularse completamente en sus bases y criterios de validación” (pp. 17).

Este autor se refiere a la investigación cualitativa, como aquella investigación donde, a diferencia del investigador cuantitativo que puede asignar números, el investigador cualitativo se mueve en el orden de los significados y sus reglas de significación: donde cobran mucha importancia los códigos y los documentos, las creencias, los relatos y por supuesto las significaciones. Metodológicamente el punto crítico es: ¿cómo posibilitar una reproducción de la comunidad o colectivo de hablantes de una lengua común para su análisis y comprensión? Tomando como referencia estas afirmaciones, tienen un lugar central en la metodología cualitativa las palabras, los relatos y los significados de las sujetos que están siendo investigados y analizados. Ellos participan en la investigación y durante este proceso se ponen en juego un número enorme de motivaciones y emociones que no son estáticos, son dinámicos y es por medio de sus palabras que el investigador puede acercarse lo más posible a la comprensión de ese proceso.

En este contexto de reflexión, es importante replantearse el término participante dentro de las investigaciones que optan por un enfoque cualitativo y es de igualmente importante replantearse el lugar del investigador, pues a diferencia de otras ciencias, en especial las naturales, donde el investigador es el único sujeto y el objeto de estudio puede ser una ley natural, un elemento físico, o un órgano; en las investigaciones sociales tanto el investigador como lo que se investiga son sujetos o grupos de personas, con todas sus complicaciones, es decir con propiedades únicas, cambiantes y subjetivas. Como menciona Gurdian-Fernández (2007) la investigación cualitativa se basa en un replanteamiento de la relación sujeto-objeto. La integración dialéctica sujeto-objeto es el principio articulador de todo el andamiaje epistemológico de la investigación cualitativa, porque las y los son sujetos actuantes son las personas que, junto con la investigadora o investigador, actúan con y sobre el objeto durante todo el proceso. Por lo que, sabiendo que el significado es el dato, tanto la investigadora como el investigador deben permitir que "los datos les hablen", estar alerta y abiertos a cualquier cosa que emerja de ellos, recordemos también la condición inductiva que caracteriza a este paradigma.

4.2 Metodología Cuantitativa.

En nuestro caso, la metodología cuantitativa ocupó un lugar importante, pues a pesar de que ya se comentó que el punto de partida y el análisis de los resultados es el uso de ambos enfoques, es decir tanto el cualitativo como cuantitativo, la obtención de los datos que fueron posteriormente analizados se realizó a partir de un método puramente cuantitativo.

Para Bonilla y Rodríguez (1997) Las metodologías cuantitativas provienen del positivismo y son las empleadas en las llamadas ciencias exactas y naturales, por lo que es natural que se enfoque hacia los propósitos de generalizar, y explicar los fenómenos por medio de leyes, siguiendo el método científico. Es decir, la observación directa, la comprobación y la experiencia, partiendo del hecho de que la manera más eficaz y completa de reflejar el conocimiento es de manera objetiva y neutra. Esto parece entrar en contradicción con lo que señalábamos en el apartado anterior, por eso es indispensable repensar el lugar que van a tomar los datos que proporcionó el procedimiento cuantitativo.

Así como se mencionó que para los enfoques cualitativos la palabra de los “participantes” era el objeto central, para los enfoques cuantitativos también hay ciertas categorías, que establece previamente el investigador, es decir no provienen originalmente de los participantes, pero durante el procedimiento si hay una participación importante de los sujetos en la elección de respuestas. Si bien, está limitado, en cierta medida, las respuestas sirven mucho al momento de analizar frecuencias, relaciones y comparaciones. En relación al instrumento que fue utilizado en el método de esta investigación podemos tomar las palabras de López-Roldan y Fachelli (2015) quienes hablan de que las categorías, las cuales son asignadas dentro de una escala Likert por medio de un número prestablecido de reactivos, donde dichas respuestas dan al final la medición numérica de la variable que se busca evaluar, en este caso la violencia. Cabe aclarar que estas categorías pertenecientes a la escala de medición en el instrumento cuantitativo, no pueden ser tomadas como las categorías obtenidas de una técnica cualitativa, pues como ya se mencionó dichas respuestas no provienen de la subjetividad y los relatos de los participantes, por lo tanto serán considerados únicamente como categorías de medición que permitirá evaluar de manera numérica y estadística el fenómeno que pretende, ofreciendo un panorama general e hipotético de

la vivencia de los estudiantes en la facultad con relación a la violencia. Instrumentos como estos de acuerdo a las metodologías de este enfoque, deben estar previamente validadas y confiabilizadas, mediante un análisis estadístico, tan exacto como lo exige la metodología cuantitativa, para dejar de lado el azar y cumplir la medición estricta, real y objetiva del fenómeno, tan objetiva y fiel a la realidad como sea posible.

No se puede olvidar aquí que quienes propusieron los diferentes ítems de la encuesta utilizada fueron sujetos que están interesados en dar cuenta de las formas en que se manifiesta, se presenta y reproduce la violencia. Por lo que en una encuesta de este tipo encontramos cierto nivel de implicación, del investigador, el cual tomaremos en cuenta en la última parte de esta investigación.

Regresando a los principios fundamentales de la metodología cuantitativa, estos le han otorgado un alto grado de validez y credibilidad dentro del campo de la investigación, tras la promesa de ofrecer el camino más completo y adecuado para obtener el conocimiento más fiel a la realidad posible, explicaciones fidedignas que indudablemente han alcanzado avances sobresalientes a lo largo de la historia por medio de sus ciencias naturales. Tal como mencionan Pita y Pértegas (2002) emplear metodologías de dos distintas perspectivas puede ofrecer una visión más completa, pero que la metodología cuantitativa posea más terreno dentro de las investigaciones no es al azar y se debe a la evolución del método científico a lo largo de los años. Sin embargo es pertinente abrir la interrogante y preguntar qué tan fiel puede ser el conocimiento obtenido por estos métodos en la aplicación dentro de las ciencias sociales.

4.3 Pertinencia y complementariedad.

La pertinencia de emplear una o ambas metodologías dentro de una misma investigación es un tema que se tiene que analizar y aclarar dentro de la misma, poniendo sobre la mesa los factores, circunstancias e intenciones de la elección tomada en cada caso. Para la presente investigación la complementariedad de las metodologías fue la elección que se tomó para aproximarnos al conocimiento del fenómeno que se pretende explicar y transformar. Por lo que se procederá a hacer explícita la fundamentación y las razones que llevaron a hacer de este trabajo una investigación pertinente, con intenciones de concebir el conocimiento como ámbito donde se implican múltiples realidades, por lo que es indispensable estudiarlas con múltiples metodologías.

Del Canto y Silva (2013) al hacer un abordaje a la complementariedad de ambas metodologías en ciencias sociales pueden concluir que del mismo modo que la realidad social es cambiante y múltiple las metodologías de las que puede hacer uso el investigador deben ser de igual manera cambiantes y múltiples, utilizadas de manera dinámica y coherente, siempre teniendo en mente lograr el acercamiento más próximo a la realidad, mejorando su capacidad de analizar, comprender e interpretar la realidad social aprovechando lo que cada metodología le pueda dar. Ortí (1995) en (Ramírez y Zwerg-Villegas, 2012) También propone el dejar de lado la idea excluyente de las investigaciones al limitarse con uno de los dos enfoques, apoyándose en la expresión “complementariedad por deficiencias”, según el cual ya ha sido corroborado en muchas ocasiones la insuficiencia de ambas metodologías por separado, haciendo explícito que ambas perspectivas tienen sus ventajas y desventajas. De igual manera atribuye totalmente esta elección

a la responsabilidad del investigador, el cual debería ser crítico y abordar sus problemas de estudio con el enfoque o los enfoques adecuados según las características de este y las circunstancias de la investigación.

Pereira (2010) pone en práctica la elaboración de una metodología que apoya la complementariedad de la que se ha hablado, poniéndola en términos de metodología mixta llevó a cabo una investigación dentro del ámbito pedagógico, y pone a la luz las ventajas que se pueden obtener al abrirse a una metodología con aspectos cuantitativos y cualitativos. Sin embargo, no deja de lado el tema de la pertinencia y analiza de igual manera por qué los propósitos de su investigación eran más propensos a cumplirse al optar por no limitarse a una sola perspectiva metodológica. Partiendo de la idea de que los estudiantes pueden ofrecer conocimiento por medio de sus opiniones acerca de sus profesores y el clima dentro del aula, esta investigación optó por una metodología que les ofreciera un panorama más amplio de acuerdo a sus pretensiones. En un primero momento la metodología cuantitativa por medio de un cuestionario les ofreció la oportunidad de crearse una visión general de la percepción que tenían los estudiantes de sus docentes, cómo les gustaría que fueran y cómo influyen en el clima del aula. Posteriormente y con la intención de obtener una visión más íntima de los estudiantes se pasó a una metodología cualitativa con técnicas como un conversatorio y cuestionario de frases incompletas, categorizando y organizando las respuestas más frecuentes. Cabe mencionar que debido a la naturaleza de ambas metodologías, la cualitativa es aplicada a un número mucho menor de participantes que en la cuantitativa. En las consideraciones finales de la investigación pueden concluir que la integración de ambas metodologías les permitió una mirada más amplia y completa del fenómeno estudiado, principalmente al resaltar que una de sus prioridades era brindar voz, dar la palabra a los sujetos que son los principales actores dentro del fenómeno a

estudiar, puesto que eso les permitiría construir conocimiento por medio de su palabra. Por último la pertinencia de utilizar una metodología mixta se la otorgan a factores como la posición epistemológica de los investigadores, los fines de la investigación y el interés por profundizar en conocimientos encontrados previamente, pero el mayor peso recae en el ámbito pedagógico dentro del cual los fenómenos existentes ocurren en y desde los sujetos que la conforman y la manera de profundizar y obtener conocimiento sobre estos fenómenos es escuchando tanto de manera general como individual a los actores que hacen complejo y cambiante este contexto.

Un fenómeno como la violencia escolar no puede estudiarse sino es precisamente dentro de ese contexto, y en el caso específico de este trabajo ese contexto académico puede ser bastante extenso al tratarse de una facultad universitaria. Claro que el caso de la violencia escolar es indudablemente un fenómeno que puede ser estudiado en pequeños grupos recolectando muestras más extensas del discurso subjetivo de los propios estudiantes, pero los objetivos de este trabajo exigen un panorama más amplio y general de cómo está produciéndose y reproduciéndose el fenómeno dentro de la facultad. Es decir, las respuestas más cortas y limitadas de cada participante permiten que el número de involucrados sea mucho mayor, que se trabajáramos con una metodología cualitativa. Esto no quiere decir necesariamente que el análisis de los resultados tenga que ser exclusivamente del orden cuantitativo. Pues además de las frecuencias, correlaciones y comparaciones que se puedan obtener, también es posible derivar de las mismas categorías un análisis cualitativo, la revisión teórica de otras investigaciones en torno a la violencia, así lo hace posible, pues se consideran y explican varias características del fenómeno que se está indagando. Incluso se puede llegar a hablar de una subjetividad colectiva, de ciertos imaginarios sociales, determinadas constantes y repeticiones que están operando al hablar de cómo los resultados que se obtuvieron del cuestionario dentro de la facultad pueden parecerse a

los resultados de una investigación en otra facultad. Pero también pueden establecerse diferencias marcadas, haciendo un análisis del momento histórico, de la especificidad del contexto social y cultural así como del momento en el que se aplicaron los distintos instrumentos.

Es por esto que al final de una fundamentación y una explicación explícita de las razones por las que se optó por una metodología conocida como mixta, en un primer lugar se obtuvo un mapeo general y objetivo del fenómeno por medio de las respuestas de los estudiantes en un instrumento de tipo cuantitativo, para posteriormente y gracias a esta perspectiva objetiva y general, saber hacia dónde se orienta la mayoría de las percepciones dentro de la universidad acerca de la violencia. Esto nos permitirá en un segundo momento particularizar y analizar de manera cualitativa, con un análisis teórico, histórico y contextual qué se pone en juego en el fenómeno de la violencia escolar.

5 INVESTIGACIÓN DE CAMPO Y RESULTADOS.

La investigación que se presentará a continuación forma parte del Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME) con el Proyecto PE304617 llamado “Diagnostico Institucional de violencia escolar en la FES Iztacala”, dentro del cual se evaluarán los distintos tipos de interacción en los que se puede presentar la violencia dentro de un ámbito universitario, del cual este trabajo hará uso particular de los resultados obtenidos en la categoría de violencia entre alumnado y profesorado de la FES Iztacala. Como parte de la investigación del proyecto se diseñó un instrumento electrónico para evaluar los niveles y diferentes tipos de violencia que viven los alumnos dentro de la Facultad.

Investigaciones realizadas dentro de ámbitos universitarios en el país (Romero y Plata, 2015; Cervantes, et al., 2013; y Peña y López, 2011), nos ilustran de manera muy concreta como muchos estudiantes de este nivel son víctimas de prácticas violentas por parte de sus docentes dentro de sus métodos de enseñanza, revelando una percepción por parte de los alumnos universitarios de ser víctimas de violencia psicológica debido a una relación asimétrica de poder de la cual suele abusar el profesorado. En muchos de estos casos se hace evidente como se obstaculiza el trabajo de los alumnos, viéndose afectados en el aprendizaje y desarrollo académico, sin mencionar los niveles de estrés, ansiedad y la desvalorización que expresan como las consecuencias de este tipo de trato.

Como problemática social las repercusiones de estas prácticas dentro de ámbitos educativos pueden llegar más allá del aula escolar, y trastocar el estado anímico del estudiante en relación a su familia y su comunidad, pues autores como Palma y Tapia (2006) mencionan que en muchos casos los padres y la sociedad actúan como seres demandantes de cierto éxito escolar por parte del alumno, y cuando este encuentra obstaculizado este camino por ser víctima de agresiones por parte de los maestros, dificulta la adaptación en su contexto social provocando aislamiento, marginación, y hasta la deserción o abandono de sus estudios.

Hablando de la deserción escolar hay muchos estudios y encuestas gubernamentales que la sustentan como una problemática social de la actualidad en el país. Entre ellos resalta como en su mayoría identifican las causas de la deserción en la organización de la institución en la que estudiaron, poniendo énfasis también en el trabajo del docente como un factor de peso, expresando que llegaba a obstaculizar el proceso de aprendizaje (Ruiz, García y Pérez, 2014; Alvarado, Vega, Cepeda, Del Bosque, Zamora., 2014). Con evidencia estadística la “Encuesta nacional de deserción escolar a nivel media superior” de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2012), reveló como cerca del 14% de los estudiantes encuestados del país que iniciaron el ciclo escolar ya no continuaron el curso ese mismo año es decir 652,142 estudiantes, identificando entre las causas más frecuentes, problemas con los maestros, el sentirse discriminado, y el ser molestado por compañeros. Por su parte Durazo y Ojeda (2013) estudiaron este mismo fenómeno dentro de una universidad del país, encontrando que poco más de la tercera parte de los estudiantes se identificaron como víctimas de violencia dentro de su ámbito universitario afectando su desempeño académico, concluyendo que las víctimas de cualquier tipo de violencia en la escuela ve su capacidad de aprendizaje afectada.

5.1 Objetivo

Ubicar algunos argumentos que explican la manera en que se obstaculiza de la pulsión de saber por la violencia escolar entre alumnos y profesores universitarios.

5.2 Objetivos específicos:

- Ubicar las características de la pulsión y específicamente la pulsión de saber, recuperando argumentaciones psicoanalíticas.
- Hacer una reflexión teórica de la violencia escolar y abordar específicamente la violencia específica en la relación alumno-profesor en el entorno universitario.
- Encontrar los sectores de la comunidad estudiantil universitaria que es más propensa a ser víctima de la violencia por parte de sus profesores.
- Vislumbrar que actos de violencia específicos expresan los alumnos como los más frecuentes por parte de los docentes.
- Dar cuenta de las situaciones que viven cotidianamente los estudiantes universitarios y llegan o no a percibir como violentas.
- Realizar una propuesta que intente dar una solución al problema observado tras lo obtenido en los resultados, proponiendo una estrategia para disminuir los actos de violencia dentro de la relación entre profesores y alumnos.

5.3 Hipótesis

-La violencia escolar es un fenómeno que tiene presencia dentro de las aulas de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala en la relación profesor-alumno, y la encuesta aplicada nos permitirá constatar los niveles en que este fenómeno se presenta.

-Los niveles de violencia que ejercen los profesores sobre sus alumnos presentaran diferencias significativas entre las variables de semestre y carrera.

-Las diferencias en los niveles de violencia que viven los alumnos y las alumnas universitarias revelaran en qué medida la discriminación y el sexismo son un tipo de violencia ejercido por parte de los profesores dentro de la facultad.

5.4 Variables

Violencia: Ramos (2008) considera que para hablar de violencia en cualquier contexto debe existir la presencia de un agresor y una víctima, donde hay una percepción compartida de que uno es más fuerte o tiene más poder que el otro, lo que refiere una relación jerárquica y el producto obtenido es el deseado por el agresor.

Violencia escolar: Castillo (2011) la define como la violencia que tiene lugar dentro del espacio físico de la institución y sus actividades relacionadas, como las consideradas actividades extracurriculares, pero que además suceden entre los miembros de dicha comunidad escolar, es decir no solo entre iguales, sino también entre docentes, padres y personal administrativo.

Discriminación: El grado de intolerancia a la diferencia por parte de la sociedad en general, sociedad de la que forman parte niños, niñas y jóvenes estudiantes, así como profesorado, autoridades y personal administrativo de las escuelas. Implica dar un trato de inferioridad a una persona o grupo, por motivos que forman parte de su identidad individual y/o social.

Sexismo: El sexismo se puede definir como “aquellas actitudes, creencias y comportamientos de los individuos, así como las prácticas organizacionales, institucionales y culturales que reflejan evaluaciones negativas de las personas en función del género al que pertenecen o bien apoyan la existencia de un estatus desigual de mujeres y varones” (Swim & Hyers, 2009, p. 407)

5.5 Población y muestra.

La población de la presente investigación se conforma por la comunidad estudiantil de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala la cual en la actualidad abarca un total de 15, 681 estudiantes.

La muestra de la investigación se estimaba que contaría con 4708 estudiantes que participarían en la encuesta:

Tabla 1.

Número de estudiantes que participarían en la encuesta

Aplicados		SEMESTRES				
	Carrera	TOTAL	2do	4to	6to	8vo
1	PSICOLOGIA	860	215	215	215	215
2	MEDICINA	1160	290	290	290	290
3	ODONTOLOGÍA	732	183	183	183	183
4	BIOLOGÍA	532	133	133	133	133
5	OPTOMETRÍA	140	35	35	35	35
6	ENFERMERIA	352	88	88	88	88
7	PSICOLOGIA	932	233	233	233	233
SUAYED						
	Total	4708				

5.6 Instrumento

El diseño del instrumento de evaluación constó de 6 áreas donde puede haber presencia de la violencia escolar: 1) Violencia alumno-alumno 2) Alumno-Profesorado, 3) Alumno-Autoridades/administrativo, 4) Alumnado-Pareja, 5) Alumnado-Institución/comunidad, y 6) Alumnado-sí mismo. La violencia dentro de estas relaciones se evaluó a través de una escala Likert: Totalmente de acuerdo, de acuerdo, indiferente, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo. Por los objetivos planteados en el presente trabajo de investigación el área sobre la cual se pondrá principal atención es la 2, Violencia Alumno-Profesorado, la cual abarca 4 de los 17 reactivos que componen el instrumento completo. El análisis de los resultados, tanto de carácter cualitativo como cuantitativo, se enfocaran exclusivamente en los resultados generales y los obtenidos en el área de violencia entre alumno y profesor.

En un primer momento se contó con la revisión del instrumento por parte de 3 expertos en el tema, con el fin de obtener un grado de validez en el contenido.

Posteriormente se sometió el instrumento a una prueba piloto con la participación de 105 estudiantes de las 6 carreras y 1 a distancia de la Facultad.

Una vez que se analizaron los resultados de la prueba piloto y se realizó el primer diagnóstico exploratorio sobre la violencia escolar dentro de la Facultad se procedió a la aplicación de la encuesta de manera electrónica.

5.7 Procedimiento.

FASE I. Dentro de la ya mencionada investigación del proyecto PAPIME “Diagnóstico Institucional de Violencia Escolar en la FES Iztacala”, se aplicará una encuesta de manera electrónica a 5 de las 6 carreras presenciales y 1 a distancia. Como ya se mencionó actualmente el total de alumnado en toda la FESI es de 15,681. Después de numerosas ausencias, la encuesta se aplicó a aproximadamente el 15% del total del alumnado por carrera, de todos los semestres en curso al período semestral de aplicación dando un total de 2231 estudiantes. Procediendo de la siguiente manera:

- a. Psicología: 2,856 (860)
- b. Medicina: 3,857 (462)
- c. Odontología: 2,428 (0)
- d. Biología: 1,770 (95)
- e. Optometría: 471 (99)
- f. Enfermería: 1,175 (308)
- g. Psicología SUAyED: 3,124 (407)

FASE II. Posterior a la aplicación de la encuesta se procederá a analizar los datos arrojados de la encuesta electrónica institucional para el diagnóstico institucional de la violencia escolar en la FESI, para esto se pondrá a disposición de la investigación el programa SPSS (Statistical Package for the Social Science) el cual es un software de análisis estadístico con las funciones para realizar el análisis de datos cuantitativos por medio de bases de datos. Enfocándose en el área del instrumento que evaluó la violencia escolar en la relación alumno-profesor, contrastando las frecuencias y correlaciones de las 3 principales variables: El semestre, el género y la carrera de los participantes.

5.8 RESULTADOS.

A continuación se expondrán los resultados cuantitativos obtenidos de la aplicación de la encuesta creada por el Proyecto PE304617 llamado “Diagnóstico Institucional de violencia escolar en la FES Iztacala” dentro de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Las gráficas obtenidas muestran el análisis descriptivo de la frecuencia con la que las y los estudiantes perciben la violencia dentro del ámbito universitario, permitiendo contrastar los porcentajes de violencia entre variables como el sexo, el semestre y la carrera de las y los participantes. Es importante de igual manera resaltar que los resultados que se mostrarán solo comprenden una categoría de las cinco que evaluaba el instrumento, pues por los objetivos del presente trabajo, la violencia escolar que interesa es la que se puede observar entre la relación alumno-profesorado. De igual manera, con el objetivo de hacer un análisis más específico y detallado, se tomó la decisión de hacer la revisión particular de los porcentajes de respuesta por cada una de las preguntas que comprenden la categoría de interés en el instrumento, para observar las diferencias que tal vez no se observan en las gráficas de resultados generales.

5.8.1 Resultados Generales

La muestra total de la investigación se compone de 2,231 estudiantes que participaron en la encuesta:

Tabla 2.

Número de participantes por carrera.

Aplicados		SEMESTRES				
Carrera	TOTAL	2do	4to	6to	8vo	
1	PSICOLOGIA	860	223	211	210	216
2	MEDICINA	462	139	118	84	121
3	ODONTOLOGÍA	0	0	0	0	0
4	BIOLOGÍA	95	34	31	7	23
5	OPTOMETRÍA	99	14	18	33	34
6	ENFERMERIA	308	54	176	52	26
7	PSICOLOGIA	407	179	96	56	76
SUAYED						
	Total	2231				

Nota: casi el 50% de participantes de los que se estimaba inicialmente.

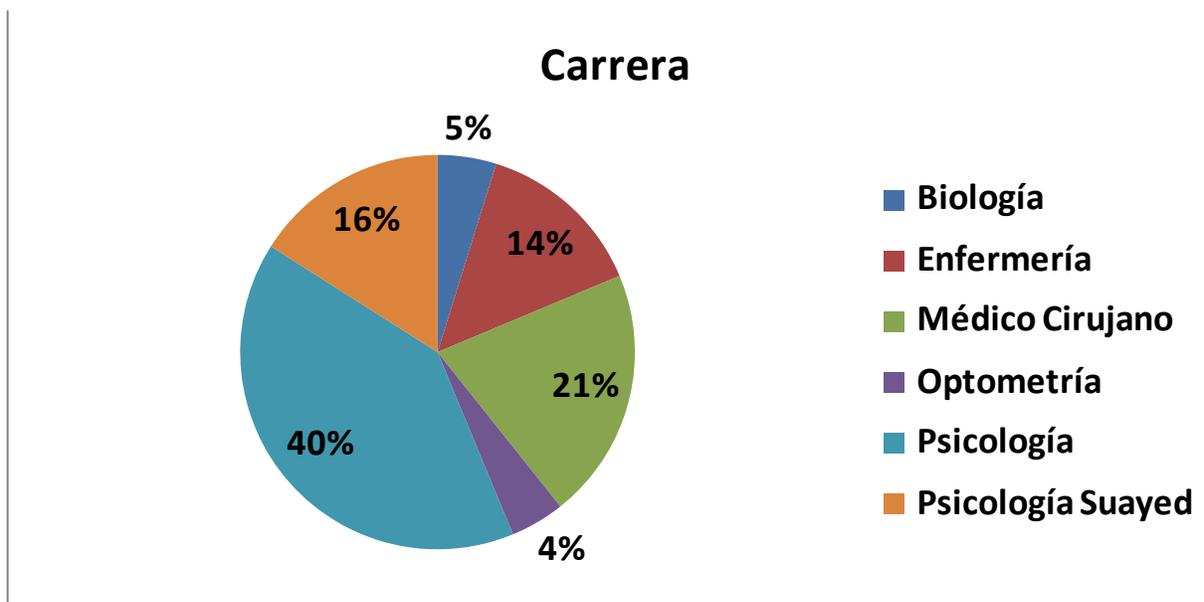


Figura 1. Porcentaje de la participación en la encuesta por carrera

En esta gráfica se puede observar la participación que tuvo cada una de las carreras de la facultad, mostrando como la carrera de psicología es la que estuvo representada por un mayor número de participantes componiendo el 40% de la muestra total, mientras que la carrera de optometría fue la carrera que menos participantes tuvo al momento de contestar la encuesta al conformar solo un 4% de la muestra total. Es importante mencionar la participación de la carrera de cirujano dentista no pudo ser posible en esta encuesta diagnóstica, debido a problemas académico administrativos.

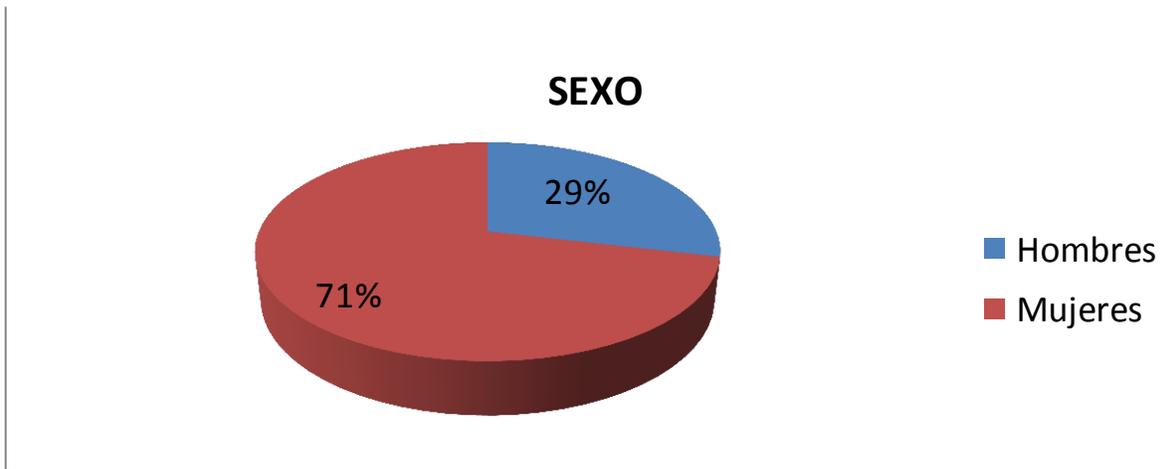


Figura 2. Porcentaje del Sexo de la muestra.

En la participación por sexo de la muestra se observa una diferencia importante al haber una participación más grande por parte del sexo femenino abarcando casi tres cuartas partes de la muestra total contra un 28% del porcentaje compuesto por estudiantes masculinos. Esto se puede deber principalmente a que algunas carreras como Psicología y Enfermería están compuestas en su mayoría por estudiantes del sexo femenino, siendo también estas carreras las que aportaron más participantes para la aplicación de la encuesta.

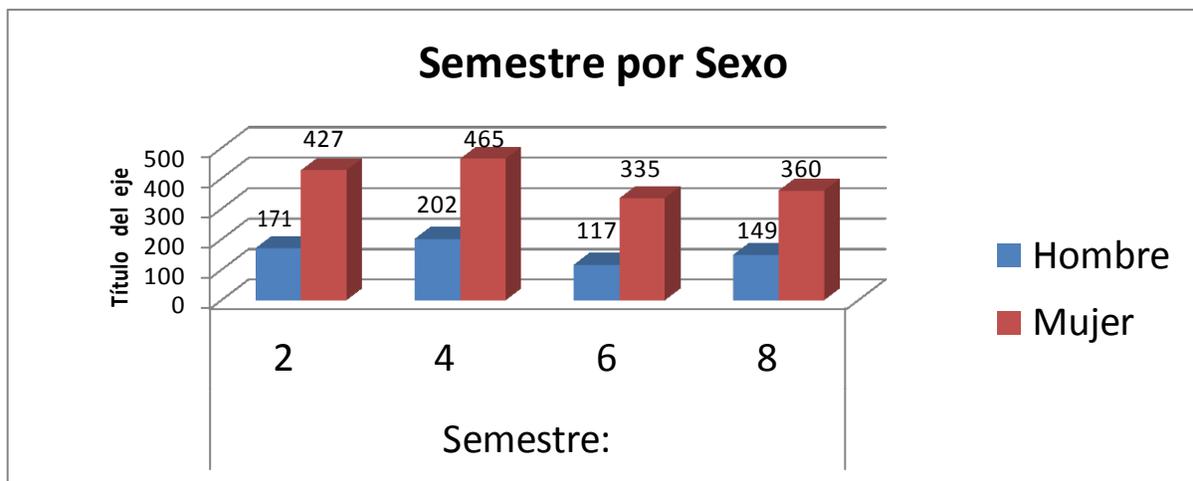


Figura 3. Sexo de los participantes por semestre

En la participación por semestre se puede observar cómo en los últimos semestres de las carreras la participación se veía disminuida, siendo los primeros cuatro semestres los que más participantes otorgaron para la aplicación de la encuesta, probablemente debido al menor número de estudiantes que hay estudiando en los últimos semestres de las carreras como reflejo de problemáticas como la deserción y el abandono escolar. De igual manera podemos observar nuevamente que la participación del género femenino sigue siendo mayor a la de los estudiantes masculinos en todos los semestres.

5.8.2 Resultados de la categoría Alumnado-Profesorado.

En los resultados generales que arrojaron las respuestas de los participantes en las preguntas que comprenden la categoría “violencia alumnado-profesor” que comprende las preguntas 5 a la 8 del cuestionario, podemos observar un mayor porcentaje de respuesta en las categorías que expresan un desacuerdo con el percibir o ser víctima de este tipo de violencia en el día a día en la relación con sus profesores. Sin embargo, la categoría que expresa que la presencia de este tipo de violencia es percibida por los estudiantes no muestra un porcentaje muy diferente a la categoría que se expresa en desacuerdo con ser testigo de estas situaciones, mostrando que hay un sector importante de la población estudiantil que aunque no es la mayoría, si atestigua este tipo de prácticas violentas de los profesores hacia los alumnos, por lo que para analizar más a detalle estos resultados se indagará de manera particular, en las próximas gráficas, las preguntas que mostraron un porcentaje importante de alumnos que suelen ser testigos o víctimas de la violencia antes mencionada.



Figura 4. Frecuencia de respuestas de la pregunta 5 de cuestionario.

Los niveles de frecuencia de las respuestas de la pregunta 5 de la encuesta nos muestra de manera general cómo a pesar de que sigue siendo mayor el número de estudiantes que expresan no haber sentido ansiedad a causa de algún profesor, con una frecuencia de 1104 estudiantes, no están muy alejados del número de estudiantes que respondieron estar de acuerdo con haber sentido ansiedad alguna vez por la relación que llevan con el profesorado cotidianamente en sus clases, con una frecuencia de 816, siendo una de las preguntas que menos diferencia presenta en estas dos categorías de toda la encuesta.



Figura 5. Frecuencia de respuestas de la pregunta 6 de cuestionario.

A diferencia de la pregunta anterior se puede apreciar dentro de la sexta pregunta del cuestionario un contraste más marcado en las categorías de las respuestas. De manera general los alumnos participantes en la investigación comunican no estar de acuerdo con haber pensado en desertar a sus estudios universitarios por el autoritarismo de algún docente, superando una frecuencia de 1600 de respuestas en estas categorías; habiendo mucha diferencia con la baja frecuencia de estudiantes que expresan si haberlo pensado alguna vez como víctimas de un tipo de violencia por parte de sus maestros con tan solo 323.



Figura 6. Frecuencia de respuestas de la pregunta 7 de cuestionario.

Una vez más el balance de las respuestas suele ser similar en la pregunta 7 de la categoría de violencia alumnado-profesorado. Aunque nuevamente es mayor el número de alumnos que expresan no haber sido testigos de un acto violento por parte de sus profesores (1281), en este caso uso de lenguaje agresivo, la figura nos muestra como el número de estudiantes que contestaron el estar de acuerdo con haber escuchado este tipo de lenguaje alguna vez por parte de sus educadores llega a ser alto con más de 600 respuestas en estas categorías. Es importante resaltar que esta es la segunda pregunta donde el nivel de estudiantes que expresan ser víctimas de algún tipo de violencia por parte del profesorado de la universidad es alto.



Figura 7. Frecuencia de respuestas de la pregunta 8 de cuestionario.

En lo que respecta a la última pregunta de esta categoría donde se evalúa la violencia de profesores hacia alumnos se vuelve a hacer notorio la superioridad del nivel de estudiantes que expresan estar en desacuerdo con haber atestiguado prácticas violentas por parte de sus maestros.

Por lo que en el balance general de la categoría son más los estudiantes que expresan no haber sido víctimas de violencia por parte de algún profesor, sin embargo hay algunas preguntas que resaltan por presentar niveles considerables y bastante similares entre los que contestan que no han sido víctimas de violencia y los que contestan que si lo han sido, por lo que es importante hacer un análisis más profundo y analizar los niveles de cada una de las preguntas dentro de las variables de sexo, semestre y carrera.

5.8.3 Resultados por variables de sexo, semestre y carrera

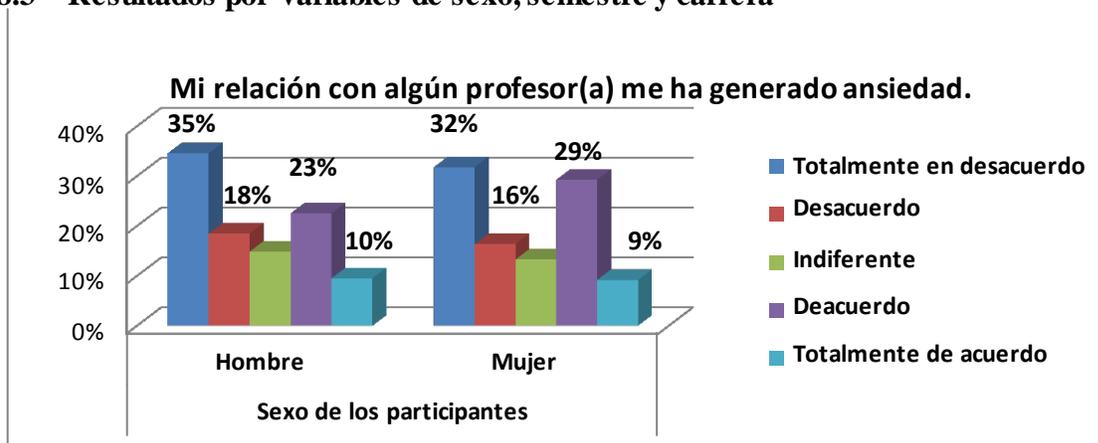


Figura 6. Porcentaje de respuesta por sexo de la pregunta 5 de cuestionario.

Como se ve en la figura, el porcentaje general de las respuestas que expresan no haber sufrido ansiedad como resultado de su relación con un profesor, son mayores al nivel de porcentaje de los que expresan haber sufrido esto. Pero los resultados de la gráfica que corresponden a esta pregunta siguen resaltando, pues como se puede observar, los niveles de respuesta de los estudiantes que expresaron estar de acuerdo con haber sufrido ansiedad debido a alguno de sus profesores, en ambos casos (hombres y mujeres) rebasan el 30%, por lo que alrededor de una tercera parte de la muestra ha presentado esta sensación por alguna práctica docente violenta. Sin embargo, resalta aún más en el caso del sexo femenino, donde los niveles son llamativamente mayores a los de los varones.

Gazquez, Pérez Lucas y Palenzuela (2008) señalan dentro de su investigación como en el sexo femenino la media siempre es más alta que la del sexo opuesto en los instrumentos de percepción de la violencia escolar, sin embargo además de que el sexo femenino puede estar más sensibilizado ante la violencia docente, estos porcentajes pueden deberse a casos de violencia de género, pues como explican Moreno, Sepúlveda y Restrepo (2012) estos casos están dentro de la cotidianidad universitaria y los actos de violencia de género mayormente detectados eran los abusos de autoridad, los cuales puede surgir de la autoridad de sus profesores.

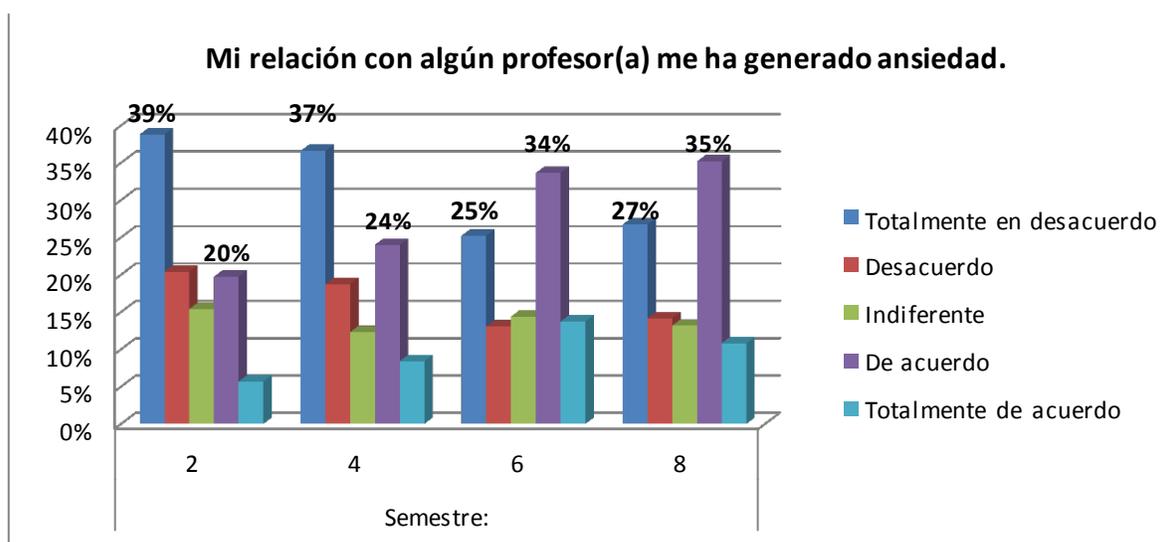


Figura 7. Porcentaje de respuesta por semestre de la pregunta 5 de la encuesta.

En esta gráfica se muestra que el porcentaje de respuesta de la pregunta 5 de la encuesta ilustra de manera más detallada como en la categoría “de acuerdo” hubo porcentajes altos que llegan incluso a ser más altos que la categoría “desacuerdo”. Mostrando cómo la relación de un porcentaje alto de estudiantes con sus profesores llega a producirles ansiedad por algunas conductas violentas que llegan a presenciar. Es importante señalar también que a pesar de que la participación en los últimos semestres fue menor a la de los primeros semestres, el porcentaje de la percepción de violencia resultó ser mayor en los últimos semestres (34% y 35%), demostrando

que la ansiedad que producen los profesores con prácticas violentas tiene mayor frecuencia en los estudiantes que están cerca de concluir sus estudios. Amezcua, González y Zuluaga (2003) nos pueden ofrecer una explicación a esto, pues en su investigación los resultados indicaban que la relación con docentes y la cantidad de responsabilidades eran dos de las principales causas de ansiedad en estudiantes universitarios, por lo que podemos inferir que esta figura nos muestre porcentajes más altos en los últimos semestres debido a que los alumnos tienen una mayor cantidad de responsabilidades a comparación de los estudiantes de los primeros semestres, responsabilidades en su mayoría conferidas por sus profesores.

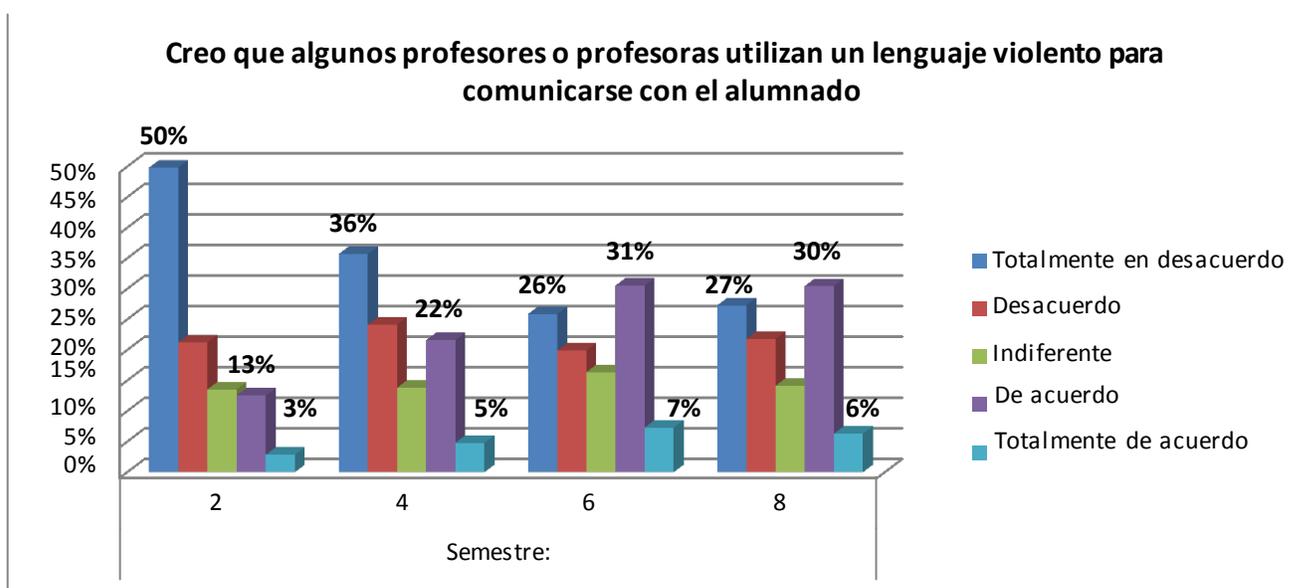


Figura 8. Porcentaje de respuesta por semestre de la pregunta 7 de la encuesta

En lo que respecta a la pregunta 7 de la encuesta los resultados muestran cómo los niveles de percepción de un lenguaje violento usado por el profesor llegan a presentar porcentajes altos, como en el caso del de los participantes de los últimos semestres de las carreras (38% sexto semestre y 36% octavo semestre) que respondieron estar de acuerdo con haber presenciado este tipo de conducta violenta por parte de sus profesores. Lo que parece demostrar que mientras más

van avanzando los estudiantes de grado en su carrera más llegan a atestiguar este tipo de lenguaje por parte de sus educadores, esto puede deberse a que mientras más años lleven estudiando en la facultad es más probable presenciar este suceso alguna vez, o a que con el tiempo se van sensibilizando cada vez más y son capaces de percibir esta práctica violenta. Zambrano, Perugache y Figueroa (2017) ofrecen conclusiones para pensar que la razón puede ser esta última, pues mencionan que en muchos casos algunos tipos de violencia psicológica es negada debido a que los estudiantes no son capaces de reconocer estos tipos de comportamiento violento, además que en los primeros años es más probable que los estudiantes tengan miedo de denunciar estos actos.

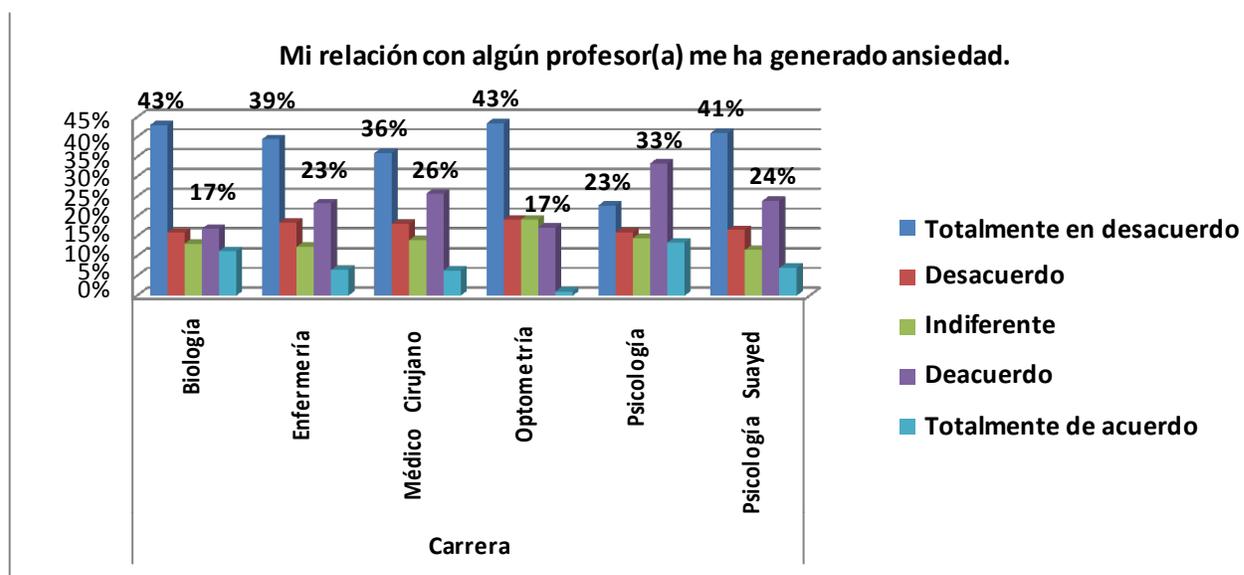


Figura 9. Porcentaje de respuesta por carrera de la pregunta 5 de la encuesta.

En la comparación por carreras, esta gráfica muestra que los estudiantes que expresan haber sentido ansiedad a raíz de alguna práctica violenta generada por un profesor son menos que los que no han vivido esta experiencia, siendo las carreras de Médico Cirujano, Enfermería y Psicología las que niveles más altos presentaron. La carrera de Psicología resalta entre estas por ser la única en la que la categoría “de acuerdo” es más alta que las demás categorías, por lo que

los estudiantes de psicología pueden ser más propensos a ser víctimas de alguna práctica violenta por parte de sus profesores, provocándoles ansiedad, o son los estudiantes de esta carrera los que identifican de manera más clara cuando comienzan a sentir dicha ansiedad. Ghiso y Ospina (2010) apoyan esta última idea, pues llegan a hablar de la naturalización de la violencia en espacios escolares como un suceso producto de la incompetencia de padres, funcionarios administrativos y docentes al momento de tratar este tema, minimizándola, y tomando medidas que solo la invisibilizan y no la resuelven, por lo que en muchos casos los estudiantes se vuelven incapaces de identificarla, pero que en el caso de carreras como la de psicología donde suelen tratar estos temas es más probable que se encuentren más sensibilizados respecto al tema.

5.8.4 Resultados y Pruebas Estadísticas.

Una vez que se han expuesto los resultados de la investigación de manera descriptiva se continuará con el análisis estadístico de los mismos con el uso de pruebas estadísticas. Las Pruebas estadísticas utilizadas para este trabajo son la T de Student para grupos independientes y la prueba ANOVA, con la finalidad de sacar a la luz las diferencias significativas que hay al comparar los resultados de los grupos evaluados, es decir, el sexo, la carrera y el semestre de los participantes. Anteriormente se pudieron apreciar ciertas diferencias en las gráficas que muestran los porcentajes y las frecuencias de las respuestas de estos grupos, pero se tomó la decisión del análisis estadístico para vislumbrar de manera más precisa y detallada que tan alejados están estos resultados, cuando las diferencias son realmente significativas y cuáles son las que requieren mayor atención. También es importante señalar que los datos que se muestran en este apartado son únicamente los seleccionados por presentar diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 3
Medias de Reactivos 5, 6,7 y 8

Sexo de los Participantes	Media	T	Sig.
Hombres	2.1815	-2.954	.003
Mujeres	2.3163		

Nota: Comparación de medias en la variable de sexo.

Con una t de -2.954 se obtuvo una significancia de $.003 < .05$, por lo cual la tabla 3 nos muestra que la diferencia entre mujeres y hombres que participaron en la investigación califica como significativa, siendo el sexo femenino el que obtuvo una media más alta que la de los hombres, destacando por ser el sexo que posiblemente suele ser una víctima más frecuente de la violencia por parte de sus educadores.

Tabla 4

Media por semestre.

Semestres	Media
2	1.99
4	2.20
6	2.48
8	2.43
Total	2.27

Nota: Comparación de medias en la variable de semestre.

En la Tabla 4 se puede ver que la comparación por medias entre semestres, muestra que a medida que los estudiantes van avanzando en sus estudios dentro de la carrera, van presenciando mayores niveles de violencia por parte de sus profesores; con un aumento gradual de estas medias, siendo los primeros semestres las que presentan las medias más bajas y los últimos semestres las de medias más altas.

Tabla 5

Media por carrera

Carrera	Media
Biología	2.12
Enfermería	2.11
Medicina	2.35
Optometría	1.82
Psicología	2.53
Psicología	1.84
Suayed	
Total	2.27

Nota: Comparación de medias en la variable de carrera.

En la comparación por carrera que nos muestra la tabla 5, las medias de los resultados parecen no ser muy diferentes, sin embargo a diferencia de las gráficas donde las diferencias son poco apreciables, estos datos nos permiten observar como las carreras de Psicología, Medicina y

Psicología Suayed, son las que presentan medias más altas y las que más propensas pueden llegar a ser víctimas de violencia en su relación con sus maestros.

Tabla 6
Comparación por Semestre (Post Hoc)

Semestre:	Semestre:	Sig.
	4	.001
2	6	.000
	8	.000
	2	.001
4	6	.000
	8	.001
	2	.000
6	4	.000
	2	.000
8	4	.001

Nota: Diferencias significativas en la comparación por semestre

Las significancias obtenida con la prueba ANOVA para la comparación de grupos con la variable de semestre mostrada en la tabla 6, son de $001 < .05$ y de $.000 < .05$, por lo que las comparaciones que se muestran son estadísticamente significativas. En la tabla 2 se observó cómo los niveles de las medias iban aumentando conforme se avanzaba en el semestre, sin embargo en esta tabla podemos comprobar que dichas diferencias son significativas si comparamos los primeros semestres con los últimos semestres, pues los semestres 2 y 4 arrojaron diferencias entre ellos y además con los semestres 6 y 8. Sin embargo es importante destacar cómo la única comparación que no arrojó diferencias significativas es la del semestre 6 con el semestre 8, por lo que podemos inferir que los niveles de violencia por parte de educadores va aumentando hasta el sexto semestre donde el nivel ya permanece similar al octavo semestre.

Tabla 7

Comparación por Carrera (Post Hoc)

Carrera	Carrera	Sig.
Biología	Psicología	.003
Enfermería	Médico Cirujano	.038
	Psicología	.000
	Psicología Suayed	.017
Médico Cirujano	Enfermería	.038
	Optometría	.000
	Psicología	.037
Optometría	Psicología Suayed	.000
	Médico Cirujano	.000
	Psicología	.000
Psicología	Biología	.003
	Enfermería	.000
	Médico Cirujano	.037
Psicología Suayed	Optometría	.000
	Psicología Suayed	.000
	Enfermería	.017
Psicología Suayed	Médico Cirujano	.000
	Psicología	.000

Nota: Diferencias significativas entre carreras (Sig <.05).

Las significancias mostradas en la comparación de carreras de la tabla 7 permanecen significativas, por lo que podemos observar cómo la carrera que más presenta diferencias significativas en comparación con las demás carreras es la carrera de Psicología, puesto que presentó diferencias significativas con las otras 5 carreras participantes, lo que sumado a ser la carrera que presentó la media más alta de todas, nos permite inferir que puede ser la carrera con más estudiantes que son víctimas de violencia o que son más sensibles a ésta cuando la ejercen sus profesores.

Y siguiendo la pauta de la comparación de medias, la carrera de medicina también en la segunda carrera en presentar más diferencias significativas con el resto de las carreras por lo que no sólo presenta niveles más altos, sino que son significativos, y por lo tanto de llamar la atención.

Tabla 8
Pregunta Por Sexo (Media)

Reactivo	Media	
	Hombre	Mujer
5	2.54	2.68
6	1.72	1.89
7	2.26	2.46
8	2.20	2.24

Nota: Comparación de medias en la variable de sexo por pregunta.

Una vez más podemos observar como el sexo femenino presenta medias más altas que las medias que presentan los resultados del sexo masculino, principalmente en la pregunta 6 donde la diferencia es aparentemente mayor con .20 de diferencia.

Tabla 9
Prueba T

Reactivo	T	Sig
5	-2.07	.030
6	-3.09	.002
7	-3.12	.002
8	-.668	.504

Nota: Significancia en la variable de sexo por pregunta

En esta tabla se puede apreciar más exactamente la diferencia que presentan los hombres y las mujeres participantes por cada una de las preguntas que evalúan la violencia profesor-alumno, y

cómo a pesar de que la pregunta 6 era la que aparentemente presentaba una diferencia mayor en lo que respecta a las medias, aquí se puede ver cómo las diferencias entre el sexo masculino y femenino es significativo en casi todas las preguntas, a excepción de la última pregunta ($.504 < .05$), por lo que en general las mujeres siguen demostrando vivir de manera muy diferente la violencia ejercida por maestros en la relación a los estudiantes varones.

Tabla 10
Pregunta Por Semestre (Media)

Reactivo				
Semestre	5	6	7	8
2	2.33	1.63	1.97	2.05
4	2.49	1.88	2.36	2.11
6	2.98	2.10	2.73	2.51
8	2.89	1.81	2.67	2.36

Nota: Comparación de medias en la variable de semestre por pregunta.

Al igual que en la comparación de medias general, se puede ver como en la comparación por preguntas las medias también van aumentando en relación a los semestres, siendo las medias más bajas en los primeros semestres y las más altas en los últimos semestres, sin embargo el sexto semestre sigue destacando por presentar las medias más altas. También es apreciable en esta tabla cómo los reactivos en presentar las medias más altas son el 5 y el 8 en todos los semestres.

Tabla 11

Pregunta por Semestre (Post Hoc)

Variable dependiente	Semestre	Semestre	Sig.
		6	.000
	2	8	.000
		6	.000
5. Mi relación con algún profesor(a) me ha generado ansiedad.	4	8	.000
		2	.000
	6	4	.000
		2	.000
	8	4	.000
	2	4	.003
6. He pensado en desertar de la carrera debido a los actos autoritarios de algún(a) profesor(a)		6	.000
		2	.003
	4	6	.020
		2	.000
	6	4	.020
		8	.002
7. Creo que algunos profesores o profesoras utilizan un lenguaje violento para comunicarse con el alumnado		4	.000
	2	6	.000
		8	.000
		2	.000
	4	6	.000
		8	.001
8. Considero que en algunas ocasiones el profesorado presenta los contenidos académicos de una manera que agrede al alumnado		6	.000
	2	8	.001
		6	.000
	4	8	.010
		2	.000
	6	4	.000

Nota: Significancia en la comparación de semestres por pregunta.

Aunque ya se observó que de manera general las diferencias entre semestre son significativas en cada reactivo, en la Tabla 11 se puede apreciar a más detalle cuales son los reactivos que más diferencias presentan al comparar cada semestre. Dejando al reactivo 5 con los resultados más alejados a las demás preguntas, ya es el único reactivo que arrojó diferencias significativas con las comparaciones de todos los semestres, por lo que el aumento gradual que se vio en otras graficas acorde al semestre si es significativo hablando de la ansiedad que viven como resultado de alguna conducta violenta de sus profesores. Así mismo, la pregunta 7 es de llamar la atención pues los semestres 2 y 4 son los que presentan diferencias significativas con todos los demás semestres, y que además presentan las medias más bajas, refiriendo estos semestres (los primeros) como los que menos son víctimas de lenguaje violento por parte de educadores.

Tabla 12
Pregunta por Carrera (Medias)

	Media			
Carrera	5	6	7	8
Biología	2.37	1.59	2.36	2.20
Enfermería	2.39	1.96	2.27	1.84
Medicina	2.48	1.93	2.60	2.39
Optometría	2.13	1.49	1.86	1.81
Psicología	2.99	1.89	2.71	2.57
Psic Suayed	2.39	1.69	1.65	1.64

Nota: Comparación de medias en la variable de carrera por pregunta.

En la tabla 12, vuelven a resaltar las carreras de psicología y medicina por presentar las medias más altas en cada uno de los reactivos, siendo la carrera de psicología a distancia la que presenta las medias más bajas, como resultado probablemente de la menor interacción que tienen con sus profesores. El reactivo 5 vuelve a resaltar en este análisis por presentar las medias más altas, y en esta ocasión el reactivo 7 también destaca con medias altas.

Tabla 13

Pregunta por Carrera (Post Hoc)

Pregunta	Carrera 1	Carrera 2	Sig.
5	Psicología	Biología	.002
		Enfermería	.000
		Medicina	.000
		Optometría	.000
		Psic Suayed	.000
6	Optometría	Enfermería	.036
		Medicina	.056
7	Medicina	Enfermería	.020
		Optometría	.000
		Psic Suayed	.000
	Psicología	Enfermería	.000
		Optometría	.000
		Psic Suayed	.000
	Psic Suayed	Biología	.000
		Enfermería	.000
		Medicina	.000
		Psicología	.000
8	Medicina	Enfermería	.000
		Optometría	.002
		Psic Suayed	.000
	Psicología	Enfermería	.000
		Optometría	.000
		Psic Suayed	.000
	Psic Suayed	Biología	.004
		Medicina	.000
		Psicología	.000

Nota: Significancia en la comparación de carreras por pregunta.

La Tabla 13, nos permite analizar cuáles son las carreras que presentan diferencias significativas entre sí y dentro de cual reactivo. Destacan la carrera de psicología al ser la única carrera en presentar diferencias significativas con todas las demás carreras en el reactivo número 5, y que sumado a la tabla que las muestra como la carrera con las medias más altas, permite inferir que es la carrera que más ansiedad siente producto de prácticas violentas de sus maestros, pero que así mismo vuelve a presentar diferencias con otras tres carreras en los reactivos 7 y 8, expresando medias más altas en ser víctimas de lenguaje y maneras agresivas de desarrollar la clase por parte de sus profesores. De igual manera, como ya se había podido apreciar la carrera de psicología a distancia es la que presentó más diferencias con el resto de las carreras, como en la pregunta 7 y en la 8, por lo que al tener menor contacto con sus profesores son víctimas en menor medida de lenguaje o prácticas violentas de sus profesores.

6 DISCUSIÓN.

6.1 Pulsión epistemológica

El primer capítulo de este trabajo se propuso conceptualizar y orientar el tema de la pulsión hacia la tesis central que es la pulsión epistemológica, definiendo y relacionando los temas necesarios, por lo que lo más adecuado sería terminar de concretar este tema prioritario dando respuesta a las cuestiones que se plantearon en ese capítulo. Inicialmente se habló de una importante distinción entre los conceptos de conocimiento y saber, la cual es esencial retomar en este apartado sí el enfoque que se quiere llevar es el de la subjetividad. Si el tema central de esta investigación es conceptualizado como pulsión de saber y no pulsión de conocimiento, a pesar de que Freud se refería a ella como pulsión de investigar o de conocer, es por que como mencionan Tenorio y Jacobo (2013) el saber va más allá del conocimiento, más allá de repetir, memorizar, almacenar información y olvidarla; otorgándole un lugar al saber cómo un aprendizaje del niño inmerso en un mundo simbólico, involucrando vínculos, espacios, y desde luego su propio deseo. Apoyándonos de estos mismos autores parece conveniente recalcar la génesis sexual propia de la pulsión de saber, confiriéndole a estos temas, a la curiosidad y las dudas del infante las que lo moverán (pulsionalmente) a investigar, a preguntar y a desear resolver estos enigmas, y la manera en cómo se desenvuelvan estos conflictos psíquicos determinara en gran medida su capacidad para pensar y reflexionar.

Se hace mención de “el conflicto psíquico” y es aquí donde el papel de la violencia, y más específicamente la violencia escolar toma lugar, pues tal y como se observa en los resultados de esta investigación la violencia por parte de los sujetos encargados de “educar” es una realidad y no solo a nivel universitario sino desde los niveles elementales, como esta violencia se puede referir a las prácticas que dentro del campo pedagógico van a atentar contra el deseo de saber del niño, y que tratar de explorarlo en niveles profesionales puede ser un momento tardío, pues es en las edades donde la curiosidad ya antes mencionada se encuentra en un punto más crítico donde debería impulsarse y canalizarse hacia la satisfacción de un deseo por conocer propio del niño y es en estos momentos donde al parecer es donde más se inhiben. Agentes como los maestros, directores y tutores escolares tienen como meta lograr adaptar al niño a la sociedad y la cultura, es precisamente aquí donde al buscar que el niño abandone esta curiosidad sus prácticas pueden ser consideradas violentas, descalificando, ignorando y castigando las expresiones pulsionales del infante que interrogan los propios deseos del adulto; por lo que al niño no le queda más opción que elegir entre inhibir su deseo por el saber o adaptarse socialmente. Las repercusiones que mencionan estos autores ante esta problemática tienden a arrojar al niño ante la segregación y una incorrecta categorización atribuyéndole problemas de aprendizaje en el peor de los casos, o una desmotivación por aprender y asistir a la escuela forzándolos a cumplir con el deber académico por mera obligación en el mejor de los casos.

6.2 El síntoma en estudiantes

Inmerso en el campo pedagógico y al estar involucrado en el juego de fuerzas con el otro sujeto que funge como educador, el niño por lo general es señalado y categorizado ante la institución y ante su familia como problemático; el niño se vuelve introvertido y callado con poca motivación para socializar o de manera contraria se comporta indisciplinadamente, presta poca atención y lo llaman hiperactivo, por mencionar algunos de los casos más frecuentes en las aulas escolares de hoy en día. Como medida se recurre a más castigos y más segregación; como la que inicialmente inhibió su curiosidad sexual, tratando de “extinguir conductas” sin detenerse a pensar que dichos comportamientos pueden ser el síntoma hablando en lugar de algo que no ha podido expresar en la palabra. Tal como menciona Mannoni (1998) en *Un saber que no se sabe*, el síntoma del descenso en el nivel escolar es, de hecho el grito de alarma de un adolescente que pide ayuda. El síntoma es un lenguaje codificado que debe descifrarse La angustia es el motor de este llamado y el síntoma aparece como una solución.

Sobre esto las aportaciones de Klein (1923) pueden ligarse al papel de los educadores y padres, puesto que toca el tema de la inhibición inicial que producen estos agentes refiriéndose a esta como una compulsión externa que posteriormente se vuelve interna y que ahora nace en el niño como una manera de restringir un exceso de libido. Esta restricción reacciona en la psique dando lugar a la angustia que ya mencionaba Mannoni (1998), y que al tratar de liberarse de esta angustia se genera, con el fin de protegerse o defenderse, los mencionados síntomas.

Tras este análisis ambos autores mencionan repetidamente como un trabajo pedagógico no es el adecuado cuando la inhibición del deseo por saber del niño dio lugar a una serie de síntomas,

por otro lado la escucha psicoanalítica puede ser un camino menos intrusivo y con más posibilidades de elucidar las demandas pulsionales del infante deseante por saber. Bajo la máscara del síntoma se encuentra la verdadera demanda del niño estudiante, planteando esta interrogante es como se abre la posibilidad de acceder a la palabra del niño, y a diferencia de una postura pedagógica, el desorden no es el núcleo no es el centro de atención de la terapia, ni el provocador del síntoma, sino el rechazo de este desorden por parte de padres y maestros.

6.3 Fantasías del docente

Regresando nuevamente a los temas revisados en los primeros capítulos de este trabajo se revisaron los tipos de violencia a los que suelen recurrir algunos docentes y que posteriormente se evidenciaron con lo expresado por los estudiantes universitarios en las encuestas que contestaron, como la violencia verbal y el abuso de poder; sin embargo una de las posibles explicaciones, y continuando sobre la línea de la sexualidad, se tocará el tema de las fantasías como parte de los fenómenos que viven los docentes y de los cuales se puede desencadenar la inhibición del deseo de saber de los estudiantes.

Mucho tienen que ver para los propósitos de esta discusión las fantasías del sujeto que funge como maestro en los espacios pedagógicos, pues si tomamos las palabras de Anna Freud (1984) el maestro comete el error de imaginar al niño que tiene bajo su tutela como un ser unitario y homogéneo, encontrándose por el contrario con actos calificados como negativos, rebeldes, o inapropiados que no son más que simples expresiones de sus impulsos instintivos. De igual manera ante los ojos de este maestro no solo el comportamiento del niño se encuentra lejos de sus fantasías, sino también el cumplimiento de sus propósitos como educador.

Si se va a hablar del tema de la violencia escolar no se puede hablar solo de la subjetividad del alumno, dejando de lado la subjetividad del propio maestro, a pesar de que este estudio este enfocado en el estudiante, la subjetividad del docente puede ser un sitio que al explorar permita explicar en la medida de lo posible como el resultado de esta relación alumno-maestro puede llevar al desinterés del estudiante por aprender. Para dar sustento las palabras de Ramírez (2017), justifican esta decisión de hablar de la subjetividad del profesor y ofrece las herramientas también para hacer este análisis, pues desde este enfoque social las relaciones que se dan dentro de un grupo como el aula escolar son un entramado de la subjetividad de todos los sujetos que intervienen, es decir que en todo momento, la subjetividad de ambos en dimensiones conscientes e inconscientes están interactuando, involucrando por ende, sueños, vínculos, fantasías, miedos y afectos. Ahora bien, este contacto puede ofrecer, desde la perspectiva de la autora, identificaciones que reanimen en el docente las esperanzas, sueños y miedos que tenía el cuando era niño, y que al identificarse con su pupilo, no necesariamente de manera consciente, se despierte en él un impulso por arreglar su camino por medio de la educación de su estudiante. Sin descartar estas ideas y basándonos en los resultados de esta investigación podríamos también plantearnos la interrogante si estas identificaciones no puede desencadenar otro tipo de reacciones en el docente, como las prácticas violentas que atestiguan y victimizan a los estudiantes universitarios que participaron en este estudio. La respuesta puede llevar a un sinfín de caminos, pues cada relación de identificación, puede llevar a tantas reacciones como subjetividades por cada sujeto hay, por lo que trabajos con metodologías cualitativas, por medio de entrevistas o grupos de discusión pueden ser los más viables para investigar estos temas.

6.4 Instituciones

Para plantear un escenario completo y tratar de discutir de manera redonda las ideas que nos puedan dar una idea más clara sobre el porqué de la violencia dentro de los espacios pedagógicos, es imperativo además de la exploración de la subjetividad de profesores y alumnos, la entidad que es inseparable e incluso tiene como meta tratar de moldear lo más que sea necesario los otros dos agentes; y son las instituciones las que terminan por conformar esta triada y sin las cuales dicho análisis quedaría incompleto.

Para Baz (2014) el concepto de vínculo juega un papel primordial en este análisis, pues los vínculos lejos de ser independientes, son los que nos conforman como sujetos, nos dan sentido y lugar en el espacio en el que vivimos; y particularmente en el vínculo con las instituciones no se refiere únicamente a una inscripción o registro burocrático, sino a una adherencia de nuestro deseo a los ideales, principios, rituales y mismas fantasías de las instituciones. Hace una distinción entre lo que conceptualizo como vínculo, y lo instituido, confiriéndole a este último la responsabilidad de dar orden social y jerárquico a las relaciones que se forman dentro de las instituciones, dando lugar incluso a un pacto narcisista que hace el sujeto con la institución, con la finalidad de obtener una identidad y un rol dentro de ella a cambio de mantener sus objetivos vivos. El vínculo por otro lado no es estático y estable como las relaciones instituidas, sino que implica procesos subjetivos en grupo donde los lazos sociales propician la investidura de las tareas que exige la institución, metiendo en el juego al deseo y al trabajo sublimatorio que fomenta el trabajo psíquico.

Una vez explorada la teoría acerca de las instituciones, vínculos, abre el camino hacia una reflexión acerca de cómo estos temas pueden trastocar las vivencias de los demás sujetos dentro de instituciones, como lo pueden ser los colegios y universidades, por lo que cabe aquí plantear la idea de que el docente puede estar implicado en proporciones mayores a las relaciones instituidas y al pacto con la institución, trabajando sobre el deseo y las demandas de está dejando de lado los propios y a los de sus estudiantes, olvidándolos o ignorándolos de manera inconsciente, priorizando proyectos institucionales sobre la demanda del niño por saber.

6.5 Violencia Simbólica

Uno de los fenómenos que resaltaron más dentro de los resultados es la diferencia estadísticamente significativa que hay entre lo que expresaron algunas carreras acerca de sus vivencias con los docentes en comparación con lo que respondieron los estudiantes de la carrera de psicología. Ya anteriormente se habló de como esto puede deberse a la naturalización de las prácticas violentas dentro de algunos contextos como el escolar, y que carreras como la de psicología al estudiar y concientizarse más acerca de este tema puede estar más sensibilizado a identificar cuando es víctima de violencia. Este tipo de casos ya han sido teorizados como parte de un proceso singular, social, histórico y político muy común en la educación, y que Vain (1997) llama violencia simbólica.

La violencia simbólica no se limita a referirse a las prácticas violentas físicas y psicológicas que ocurren con frecuencia en espacios educativos, para este autor la violencia simbólica se sostiene de tres principales supuestos; en primer lugar ubica a la educación como una

construcción en diferentes niveles, subjetiva, cultural, histórica y de relaciones de poder, es decir que no están preestablecidas o son producto de la casualidad; el segundo supuesto afirma que la cultura es arbitraria y el tercero que esta arbitrariedad, se impone y naturaliza.

Esta naturalización de la arbitrariedad cultural se entiende como los significados de sistemas como la educación, que por medio de relaciones de poder impone sobre los sujetos, en este caso estudiantes, que la adoptan a propósito de una adaptación social. Por lo que en los procesos pedagógicos y de enseñanza, los alumnos están sometidos a los deseos y demandas culturales, como el adecuado o el único camino hacia el aprendizaje, en lugar de priorizar sus propios deseos y la satisfacción que le demanda la sublimación de su curiosidad sexual.

6.6 Diferencias de Género ante la violencia escolar.

El capítulo anterior y lo que se reflejó a manera cuantitativa sobre la situación dentro de las aulas de la facultad hablando de la violencia y la comparación de género dirigen a cuestionar las diferencias tan contrastantes entre lo expresado por los alumnos de género masculino y las alumnas del género femenino. Aunque de manera general y sin tocar el nivel subjetivo del alumno, los resultados obtenidos marcan una tendencia que no puede ser ignorada y abren de manera ya con evidencia empírica la posibilidad de preguntar por qué el género femenino vive de manera tan diferente la violencia dentro del aula escolar, la facultad como institución e incluso dentro de la sociedad. Ya un análisis teórico dentro del capítulo anterior arrojó que en otras investigaciones dichas diferencias suelen considerarse como un producto de la violencia de género, en muchos casos y dentro del ámbito educativo relacionado al abuso de poder por parte

de docentes, y que además dichas prácticas suelen ser cotidianas y naturalizadas dentro de estos contextos.

Las ideas de Butler (2015) entra en la discusión con estas aseveraciones al mencionar que dentro de las estructuras políticas, como las que puede haber dentro de una institución educativa, hay sujetos jurídicos que se formaron con prácticas excluyentes, y legitiman y producen sujetos de igual manera con operaciones excluyentes, mismas que son naturalizadas y escondidas una vez que se ha establecido esta estructura política; por lo que problemas como la discriminación y la violencia de género pueden estar preestablecidas desde que la institución se forma con estructuras representativas de poder.

Además de este análisis social, el psicológico ha colocado por mucho tiempo a la mujer como objeto y no como sujeto deseante. Lacan (1958 en Colorado, Arango y Fernández, 1998) habla de la mascarada de la feminidad como la manera en la que la mujer se asume como significante del deseo de otro; así que visto de esta manera un deseo del saber puede verse como algo más plausible en la psique masculina que en la femenina. Desde Freud (1923) la relación de la mujer con la institución, en este caso universitaria, asume otra posición; descartando que la vida sexual de la niña es igual a la del varón, hablando de diferencias psíquicas en el desarrollo infantil para niños y para niñas. Tomando como punto de partida la falta de pene en los genitales femeninos, dando como resultado un complejo de Edipo y una institución del superyó de manera divergente. Al darse una resolución alterna al complejo de Edipo, la instauración del superyó va a definir en la mujer, una postura hacia la cultura diferente a la del hombre; al dar por concluida la castración, la amenaza por perder el pene que vive el varón, no formara las mismas intimidaciones en la mujer, por lo que Freud (1930) afirma que en la experiencia clínica la mujer

tiende a poseer una conducta más hostil hacia la cultura y sus prohibiciones. Esta amenaza de castración para el hombre vuelve a las limitaciones culturales en una tarea masculina relegando a la mujer a un segundo plano explicando su posible falta de aceptación de esta para el género femenino y de su mayor complejidad para lograr tareas sublimatorias. Por lo que si tomamos a la facultad universitaria como institución y a sus docentes como los representantes y los encargados de hacer cumplir la ley de esta dentro del salón de clases, es más evidente porque los participantes masculinos, ante la amenaza de castración, suelen aceptar y naturalizar la violencia docente, además de sublimar sus deseos a través de sus estudios, mientras que las participantes del sexo femenino son más susceptibles a descalificar esta ley y aceptarla como violencia escolar.

7 CONCLUSIONES.

No se puede realizar un cierre adecuado a este trabajo, sin primero señalar el tema de la violencia dentro de las instituciones escolares como un problema social, y que debe ser tratado de esta forma. Como problema social es irreductible a normas, y que al igual que los sujetos que se producen en las instituciones, es cambiante, impredecibles e irracionales.

Las prácticas limitantes o prohibitivas por parte de las instituciones o de los docentes, no son un fenómeno presenciado únicamente a niveles universitarios, sino que desde los indicios perversos de la sexualidad infantil en edades más tempranas, es donde educadores y hasta los padres buscan sofocar mediante acciones normativas y de castigo la inclinación del infante por saciar su curiosidad sexual. Dichas prácticas internalizadas en el superyó del sujeto, van a dirigir la liberación de la energía pulsional en ejercicios de sublimación, que podemos ver reflejados en procesos creativos como los artísticos y académicos, por lo que se puede permitir concluir que estos actos no son *per se* violentos. Sin embargo no todas las prácticas prohibitivas son encaminadas a sofocar deseos sexuales, y no todas las prácticas educativas son encaminadas a fomentar en el infante un deseo por el saber. Es aquí donde cabe ubicación de la violencia en espacios educativos, donde apropiadas y reproducidas por los docentes encaminan el aprendizaje hacia un entendimiento de deber y de castigos, donde la solución a los problemas estudiados están preestablecidas y no dan lugar a la creatividad o a la explotación de la curiosidad infantil.

La violencia escolar explorada dentro de las aulas, entre agentes formativos y los estudiantes, debe ser considerada también el plano subjetivo, enfocado a las vivencias singulares de los estudiantes, tanto que es un fenómeno problematizado desde ellos y desde quienes se ven las repercusiones de vivirla. Por lo que una propuesta orientada hacia la escucha de esta subjetividad, debe ser planteada e instaurada con espacios y profesionales correspondientes. En un primer momento, a través de la palabra del sujeto, que atestigua y vive la violencia en el campo pedagógico, para en un segundo momento aprender desde ellos la forma particular que va tomando este fenómeno, y poder organizar un plan fundamentado a partir de las experiencias escuchadas. Los instrumentos abiertos, como las frases incompletas, entrevistas a profundidad y grupos de discusión, pueden ser de mayor utilidad para explorar la particularidad de las vivencias y la subjetividad de los estudiantes. Escuchar, para informar y concientizar, dando a conocer a través la difusión institucional los tipos de violencia a las que son potenciales víctimas los alumnos por parte de las autoridades escolares. Todo esto con el objetivo de sensibilizar a los estudiantes, y hacer visibles las prácticas violentas que con el paso del tiempo se venían naturalizando, es decir, venían formando parte de la cotidianidad en la convivencia escolar.

BIBLIOGRAFÍA:

Alvarado, I., Vega, Z., Cepeda, M. Del Bosque, A., y Zamora, M. (2014). Estrategias de estudio y autorregulación de alumnos regulares y alumnos en situación de rezago académico en la Carrera de Psicología. Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM.

Amézquita, M., González, R., & Zuluaga, D. (2003). Prevalencia de la depresión, ansiedad y comportamiento suicida en la población estudiantil de pregrado de la Universidad de Caldas, año 2000. *Revista Colombiana de psiquiatría*, 32(4).

Anzaldúa, R., & Ramírez, E. (2016). Institucionalización de la violencia. En Carrillo, J. (Ed.), *Las violencias en los entornos escolares*. Zapopan, Jalisco: Universidad de Guadalajara.

Baltar, M. J. (2003). El sentido del diagnóstico psicológico escolar. Un análisis crítico y una propuesta en construcción. *Psicoperspectivas*, 2(1), 7-34.

Baz, M. (2014). Vínculo e Institución en Radoshm S. Y Flores, L. La reconstrucción de los vínculos en el ámbito de los vínculos en el ámbito universitario. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco.

Bonilla-Castro, E., & Rodríguez Sehk, P. (2000). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Universidad de los Andes. Recuperado a partir de <http://public.eblib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=3211424>.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2001). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid, España: Popular.

Butler, J. (2015). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.

Calzetta (2011) Producción de subjetividad y constitución psíquica: LO QUE PERMANECE Y LO QUE CAMBIA A TRAVÉS DE LA HISTORIA. *Revista Universitaria de Psicoanálisis*, Año 2011, Vol. 11, pág. 43.

Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social: introducción a los oficios*. Santiago de Chile, Chile: LOM Ediciones. Recuperado a partir de <http://www.digitaliapublishing.com/a/13069>.

Capano, R., Mandet, D. y Nappi, M. (s/f) *Falo y Castración*. Buenos Aires: Ficha de Cátedra. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.

Capano, R., Mandet, D. y Nappi, M. (s/f) *Falo y Castración*. Recuperado en 2017 de http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/055_adolescencia1/material/archivo/falo_castracion.pdf.

- Castañeda, G. (2015). Violencia Simbólica, Práctica Pedagógica y lenguaje: configuración del maltrato en la interacción Profesor-estudiante. *Escuela y educación superior: temas para la reflexión*, 89–116.
- Castillo, L. (2011). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8), 415–428.
- Castoriadis, C., & Páez, R. (1990). *El mundo fragmentado*. La Plata, Buenos Aires: Altamira Ediciones.
- Cervantes, M., Sánchez, C., & Villalobos, M. (2013). Percepción de la violencia del docente hacia el alumno en instituciones de educación superior (p. 11). Presentado en Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL, UANL, Facultad de Medicina, Monterrey, México.
- Cochia, S. y San Miguel, T. (2008). CONSTITUCIÓN SUBJETIVA. XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Codoni, P. (1997). L'agressivité, des pulsions au même titre que les pulsions sexuelles, ontogénétiques d'origine phylogénétique [La agresividad, de las pulsiones así como las pulsiones sexuales, ontogenéticas de origen filogenético]. Lausanne: Editions Favre.

Colorado, M., Arango, L., & Fernández, S. (1998). *Mujer y feminidad en el psicoanálisis y el feminismo* (1. ed). Medellín: Autores Antioqueños.

Del Canto, E., & Silva, A. (2013). Metodología cuantitativa: Abordaje desde la complementariedad en ciencias sociales. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, 3(141).

Durazo, M., & Ojeda, B. (2013). Violencia y deserción de estudiantes de educación superior. *Revista Internacional de Administración y Finanzas*, 6(2), 101–117.

Eljach, S. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe: Superficie y fondo*. Panamá: UNICEF.

Fleischer, D. (2006) Inhibición Intelectual. XIII Jornadas de Investigación y Segundo encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

Filloux, J. (2001). *Campo pedagógico y psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Freud, A. (1984). *Introducción al psicoanálisis para educadores*. Barcelona: Paidós.

Freud, S. (1905). Tres ensayos de teoría sexual En Strachey, J. (Ed.), *Obras Completas* (Vol. VII). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.

Freud, S. (1915). Pulsiones y destinos de pulsión. En Strachey, J. (Ed.), *Obras Completas* (Vol. XIV). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.

Freud, S. (1920). Más allá del principio del placer. En Strachey, J. (Ed.), *Obras Completas* (Vol. XVIII). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.

Freud, S. (1930). El Malestar en la cultura. En Strachey, J. (Ed.), *Obras Completas* (Vol. XXI). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.

Gázquez J., Pérez, M., Lucas, F., & Palenzuela, M. (2008). Percepción del alumnado universitario sobre el origen de la violencia escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 1(1), 69-80.

Ghiso, A., & Ospina, Y. (2010). Naturalización de la intimidación entre escolares: un modo de construir lo social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1), 535-556.

González, M. y Delucca, N. (2011). El concepto de violencia: Investigación sobre violencia vincular. En *III Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología (La Plata, 2011)*. Recuperado a partir de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/45393>.

Gómez, A. (2005). Violencia e institución educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 693-718.

Gurdián Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José, C.R.: CECC : AECL.

Hernández, G. (2006). El ejercicio del poder del maestro en el aula universitaria. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (2), 1-17.

Hernandez, L. (2013). El allanamiento del deseo o la pulsión de muerte en el mundo contemporáneo. *Errancia: la palabra inconclusa*, 3(5), 19.

Jiménez-Bautista, F. (2012). Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad. *Convergencia*, 19(58), 13–52.

Klein, M. (1923), "Simpósium sobre Análisis Infantil", en: *Obras Completas*, 1. Barcelona: Paidós.

Krauskopf, D. (2006). *Estado del arte de los programas de prevención de la violencia en ámbitos escolares*. Washington, D.C.: Organización Panamericana de la Salud Cooperación Técnica Alemana-GTZ.

Laplanche, J., & Pontalis, J. B. (2012). *Diccionario de psicoanálisis*. Barcelona: Paidós.

Laznik, D., & Kligmann, L. (2012). La clínica de la segunda tópica freudiana: los diques pulsionales. *Anuario de investigaciones*, 19(1), 243-247. Recuperado en 29 de noviembre de 2017, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862012000100025&lng=es&tlng=es.

López-Roldán, P. & Fachelli, S. (2015). Preparación de los datos para el análisis. En P. López-Roldán y S. Fachelli, *Metodología de la Investigación Social Cuantitativa*. Bellaterra (Cerdanyola del Vallès): Dipòsit Digital de Documents, Universitat Autònoma de Barcelona.

Lurçat, L. (1997). *El Fracaso y el desinterés escolar en la escuela primaria*. Barcelona: Gedisa.

Mannoni, M. (1998). *Un saber que no se sabe: la experiencia analítica*. Barcelona, España: Gedisa.

Maris, S. (2006). Tiempos en la constitución científica. En *Tiempo y Subjetividad en el Psicoanálisis de un niño* (pp. 1–6). Escuela Freudiana de Buenos Aires.

Morales, H. (2004) De la Ética del sujeto a la política del analista. En De la Garza, M.A. (coordinadora) *El lugar del analista. Memorias del 8vo Simposium del Circulo Psicoanalítico Mexicano*. México. Pp 17-27

Moreno, C., Sepulveda, L., & Restrepo, L. (2012). Discriminación y violencia de género en la Universidad de Caldas. *Hacia la promoción de la salud*, 17(1), 59–76.

Moreno, D., Corpas, M., Ferrer, B., & Ochoa, G. (2010). Agresión manifiesta y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Summa Psicológica Ust*, 7(2), 45–54.

Murillo, H. (2013) "Level" Martínez es peleador callejero. Managua, Nicaragua El nuevo diario.
<http://www.elnuevodiario.com.ni/deportes/290550-level-martinez-es-peleador-callejero/> (level martinez)

Palma, E., & Tapia, S. (2006). De la subjetivación a la apropiación. Aportes del psicoanálisis a los problemas del aprender. *Revista de Psicología*, 15(2), 95–111.

Peña, F., & Lopez, J. (2012). "Acoso docente: maltrato psicológico de profesores hacia alumnos en contextos universitarios tóxicos". En *Tras las huellas del asedio grupal en México (mobbing)*. México, D.F: Ediciones Eón : IPN, ESM : UANL, Universidad Autónoma de Nuevo León.

Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29.

Pita, S. y Petergas, S, (2002) Investigación cuantitativa y cualitativa. Investigación: Investigación cuantitativa y cualitativa. Coruña: Unidad de Epidemiología Clínica y Bioestadística. 9, 76-78.

Ramírez, F., & Zwerg-Villegas, A. (2012). Metodología de la investigación: más que una receta. *AD-minister*, (20), 91-111.

Ramírez, J. (2007). Hacia una ética de la escucha, la apuesta del psicoanálisis en la educación especial. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (2).

- Ramírez, P.E. (2017). Fantasías de formación en la relación educativa. En Aguado, I. Y Velasco, J. (Coords.) Escenarios Educativos, subjetividad y psicoanálisis. México: Ediciones Navarra.
- Ramos, M. (2007). *Violencia Escolar: Un Analisis Exploratorio*. Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España.
- Ramos, M. (2008). *Violencia y Victimización en Adolescentes Escolares*. Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España.
- Romero, A., & Plata, J. (2015). Acoso escolar en universidades. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 20(3), 266–274.
- Ruiz-Martin, E. (2009). El Psicoanálisis y el saber acerca de la subjetividad. *Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad*. 16(46), 37-58.
- Ruiz, R., García, J. L., & Pérez M. A. (2014). Causas y consecuencias de la deserción escolar en el bachillerato: caso Universidad Autónoma de Sinaloa. *Ra Ximhai*, 10(5), 51–74.
- Rumi, A., & Woscoboinik, P. (2008). Apuntalamiento: engrama articulador del psiquismo (p. 15). Presentado en “El psicoanálisis en América Latina hoy. Teoría y práctica en tiempos de crisis”, Buenos Aires. Recuperado a partir de http://fepal.org/images/2004teorico/apuntalamiento_pola_roitman_-_ana_ma.pdf.

Sanhueza, D. (2013). *Sobre la teoría psicoanalítica de la sublimación. Pulsión y reconocimiento social*. FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, UNIVERSIDAD DE CHILE, Santiago de Chile.

Secretaria de Educación Pública. (2012) Reporte de la encuesta nacional de Deserción en la educación media superior. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo_6Reporte_de_la_ENDEMS.pdf.

Shroeder, D. (2006). Subjetividad y Psicoanálisis. La implicación del psicoanalista. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 103, 40–58.

Swim, J. K. y Hyers, L. L. (2009). Sexism. En T. D. Nelson (Ed.), *Handbook of prejudice, stereotyping and discrimination* (pp. 407- 430). New York, NY: Psychology Press - Taylor & Francis Group, LLC.

Taracena, E. (2013) Consideraciones teórico-metodológicas en el trabajo con jóvenes en proceso de callejerización. En Tarecena, E. (coordinadora) *Un Enfoque socio clínico del fenómeno de la vida en la calle*. Juan Pablos Editor. Universidad Nacional Autónoma de México Facultad de Estudios Superiores Iztacala. México. Pp 121-149.

Tenorio, B., & Jacobo, M. (2013). El deseo de saber en la infancia. *Revista de Educación y Desarrollo*, (24), 23–28.

Vain, P. (2011). Los rituales escolares y las prácticas educativas. Posadas, Universidad Nacional de Misiones. Recuperado a partir de <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/cienciasde laeducacion/jornadas/jprof2011/comunicaciones/260.pdf>.

Vega, V. (2015). El complejo de Edipo en Freud y Lacan. Buenos Aires: Ficha de Cátedra. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.

Velasco, J., Pantoja, M.T. (2012). El sujeto y el grupo. Instrumentos conceptuales para la exploración de la subjetividad. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 15(1), 327–345.

Zambrano, C., Perugache, A. & Figueroa, J. (2017). Manifestaciones de la violencia basada en género en docentes universitarios. *Psicogente*, 20(37), 146-159.

Zambrano, M. (2004). *Omisión y Maltrato infantil*. Pontificia Universidad Javeriana, Bogota, Colombia.

Anónimo (2012) Del barrio Harlem a Bellator Fightin. Estados Unidos. Hola ciudad. http://www.holaciudad.com/barrio-Harlem-Bellator-Fighting_0_233976638.html