



TRABAJO INTEGRADOR FINAL

CARRERA: LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

DIRECTOR/A DE LA CARRERA:

Dra. Gala Filippis

NOMBRE Y APELLIDO DEL AUTOR:

Melina Kahn

TÍTULO DEL TRABAJO:

“Manifestaciones de violencia en la adolescencia: estudio de caso único desde una perspectiva psicoanalítica”

SEDE:

Buenos Aires

DIRECTOR/A DE TIF:

Dra. Karina Di Benedetto

FECHA DE PRESENTACIÓN:

Agosto, 2026

Sede Buenos Aires
Av. Las Heras 1907
Tel./Fax: (011) 4800 0200
📞 (011) 1565193479

Sede La Rioja
Benjamín Matienzo 3177
Tel./Fax: (0380) 4422090 / 4438698
📞 (0380) 154811437

Sede Santo Tomé
Centeno 710
Tel./Fax: (03756) 421622
📞 (03756) 15401364

RESUMEN

El presente trabajo aborda las manifestaciones de violencia en la adolescencia tardía en el contexto de la época contemporánea. Su objetivo es comprender las manifestaciones de violencia de un adolescente de 18 años a la luz del vértigo civilizatorio actual (Viñar, 2015). Se parte del supuesto de que la violencia constituye una respuesta clínica a ese vértigo, ya que la inmediatez de la época debilita la represión y el trabajo de ligadura pulsional, y favorece el actuar como vía de descarga. La investigación adopta un diseño cualitativo de estudio de caso único, a partir de dos observaciones no participantes de un adolescente escolarizado, en el aula y en el recreo. El análisis, sustentado en el marco psicoanalítico, permitió leer la conducta violenta como un actuar (Agieren), una descarga que se impone donde la elaboración y la palabra fracasan. Los resultados muestran que la violencia no constituye un fenómeno homogéneo ni un rasgo fijo del sujeto, sino un conjunto de expresiones que varían según las condiciones del espacio y del encuentro, y que la capacidad de ligar y de dejarse contener por el vínculo se encuentra presente. Detrás de la conducta violenta se advierte un sufrimiento, el de un aparato psíquico que oscila entre la descarga y el vacío. El trabajo ofrece una comprensión situada de la violencia adolescente en el marco de las transformaciones de la época.

Palabras clave: violencia, adolescencia tardía, vértigo civilizatorio, psicoanálisis, estudio de caso único.

ABSTRACT

This study addresses the manifestations of violence in late adolescence within the contemporary context. Its aim is to understand the violent manifestations of an 18-year-old adolescent considering the current “civilizational vertigo” (Viñar, 2015). It is assumed that violence constitutes a clinical response to this vertigo, as the immediacy of the era weakens repression and the work of drive binding, and favors acting out as a means of discharge.

The research adopts a qualitative single-case design, based on two non-participant observations of a schooled adolescent, in the classroom and during recess. The analysis, grounded in the psychoanalytic framework, made it possible to read violent behavior as an acting out (*Agieren*), a discharge that prevails where elaboration and language fail. The results show that violence is neither a homogeneous phenomenon nor a fixed trait of the subject, but a set of expressions that vary according to the conditions of the space and the encounter, and that the capacity to bind and to allow oneself to be contained by the bond is present. Behind the violent behavior, a suffering can be discerned, that of a psychic apparatus oscillating between discharge and emptiness. The work offers a situated understanding of adolescent violence within the transformations of the era.

Keywords: violence, late adolescence, civilizational vertigo, psychoanalysis, single-case study.

ÍNDICE

RESUMEN	2
ABSTRACT	3
ÍNDICE	4
AGRADECIMIENTOS	6
CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN	7
1.1. OBJETIVO GENERAL	8
1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	8
1.3. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	9
1.4. SUPUESTO	9
CAPÍTULO 2: ANTECEDENTES	10
2.1. Estado del arte	10
2.1.1. La violencia y las conductas disruptivas en la adolescencia	10
2.1.2. La construcción y la naturalización de la violencia: aproximaciones cualitativas	10
2.1.3. El abordaje biomédico de la violencia juvenil.....	11
2.1.4. Nodos y zonas de silencio	12
2.2. Marco teórico	13
2.2.1. Delimitación conceptual del proceso adolescente	13
2.2.2. La adolescencia tardía en el malestar contemporáneo.....	14
2.2.3. Delimitación conceptual de la violencia.....	16
2.2.4. Metapsicología de la violencia y el vértigo civilizatorio.....	17
2.2.5. La economía de las pulsiones	19
2.2.6. La violencia como actuar (Agieren)	22
2.2.7. El malestar en la cultura y el mundo violento	23
2.2.8. La ley en la contemporaneidad.....	24
CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA	26

3.1. Tipo de investigación.....	26
3.2. Diseño metodológico.....	27
3.3. Procedimiento de recolección de datos.....	28
3.4. Procedimiento de análisis	29
3.5. Consideraciones éticas	30
<i>CAPÍTULO 4: DISCUSIÓN</i>	31
4.1. El caso F.	31
4.2. Análisis de la observación en el contexto áulico	31
4.3. Análisis de la observación en el contexto recreativo	37
4.4. Análisis final	41
<i>CAPÍTULO 5: LIMITACIÓN Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN</i>	44
<i>CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES</i>	46
<i>CAPÍTULO 7: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</i>	49
7.1. Bibliografía utilizada	51
<i>ANEXOS</i>	52
Observación en el contexto áulico	52
Tabla 1.....	54
Observación en el contexto recreativo	56
Tabla 2.....	58

AGRADECIMIENTOS

A mi mamá. Por su apoyo incondicional, por haber creído en mí hasta transmitírmelo y haberme impulsado a estudiar. Cada abrazo, presencial o virtual, y cada palabra de aliento, me dieron la fuerza para llegar hasta acá.

Al gordo, mi viejo. Por acompañarme en cada momento. Por tener los brazos listos para un abrazo, el oído y el mate para una charla, y las palabras justas para motivarme siempre. Por celebrar conmigo los logros como si fueran propios y calmar mi angustia cuando el camino se hacía cuesta arriba.

A mi abuela Pety, por hacerme querer ser psicoanalista y amar esta carrera antes de saber de qué se trataba.

A toda mi familia que acompañó mi camino y apoyó mis sueños.

A mis amigas y amigos. A Meli, por haberme esperado ese primer día en la puerta para entrar juntas, hasta el último. A Caro C, Agus, Barby, Guidi, Martu, Caro D, Flor, Caro G, Abraham, Louis, Joni: por haberme enseñado que lo más valioso del proceso son las personas que conocí en él. Porque este camino no fue fácil, pero acompañada por ustedes los miedos se hicieron más chicos y las alegrías mucho más grandes.

A Kari, mi directora de TIF. Por haber confiado en mí durante este proceso, por hacerme amar a Freud desde aquella primera clase en primer año (qué lejano se siente ese momento), por ser un ejemplo a seguir. Mi respeto y cariño inmensos.

Por último, a mis gatos Keanu e Izzy. Mis compañeros de estudio, de saltos de alegría festejando y acompañantes terapéuticos en situaciones complicadas.

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

Las manifestaciones de violencia en la adolescencia constituyen uno de los problemas más frecuentes y complejos de la vida social contemporánea. Lejos de reducirse a hechos extraordinarios o a sus expresiones más extremas, la violencia se presenta cotidianamente en los vínculos entre adolescentes bajo formas diversas como agresiones entre pares, conductas disruptivas y hostigamiento.

Los relevamientos internacionales dan cuenta de la magnitud del fenómeno. La UNESCO (2019) estima que casi uno de cada tres estudiantes fue víctima de acoso por parte de sus pares al menos una vez en el último mes. En el ámbito regional, los organismos de salud reconocen la violencia juvenil como una problemática prioritaria que interpela tanto a las políticas públicas como a las prácticas educativas y clínicas (OPS, s.f.). Estos datos permiten situar la violencia adolescente no como un episodio aislado, sino como un fenómeno extendido en la vida cotidiana de los jóvenes.

Sin embargo, comprender estas manifestaciones exige algo más que su descripción o su cuantificación. El presente trabajo se interesa por el sentido singular que la violencia adquiere para un sujeto, y lo hace en un momento particular del recorrido adolescente, la frontera de los 18 años. El ingreso al mundo adulto coincide, en la cultura actual, con un escenario de desamparo subjetivo, debilitamiento de los referentes identificatorios y dificultad para sostener un proyecto a futuro. Diversos autores contemporáneos advierten que la aceleración y la inmediatez de la época comprimen los tiempos de espera y las pausas reflexivas necesarias para tramitar el sufrimiento por la vía de la palabra.

En ese contexto, cabe interrogar los límites de la represión y del trabajo de ligadura pulsional, y considerar en qué medida el pasaje a la acción se ofrece como una vía de descarga cuando fallan los recursos para historizar el malestar.

La pertinencia de esta investigación se sostiene en el modo en que aborda ese sufrimiento. La literatura disponible sobre violencia y conductas disruptivas en adolescentes está centrada, en su mayoría, en la identificación de factores que predisponen y variables socioambientales, a través de diseños cuantitativos o de enfoques descriptivos (Jurado de los Santos et al., 2020). En cambio, se advierte una vacancia de estudios cualitativos en profundidad que aborden el sentido y la función que la violencia asume para el sujeto, particularmente a los 18 años. Al asumir la estrategia de estudio de caso único desde una perspectiva psicoanalítica, este trabajo no busca generalizar datos estadísticos, sino comprender la relación singular de un adolescente con sus manifestaciones de violencia. De este modo, se procura aportar herramientas comprensivas que permitan alojar y acompañar las nuevas modalidades de presentación del malestar juvenil.

Respecto de su factibilidad, cabe precisar que el objeto de este trabajo son las manifestaciones de violencia de un sujeto singular, y no la violencia escolar como fenómeno. El acceso al caso fue posible en el marco de una tarea de acompañamiento escolar, que brindó la oportunidad de observar al adolescente en su ámbito cotidiano. Por lo tanto, la escuela constituyó el escenario de acceso y de observación, y no un objeto de análisis en sí mismo. La delimitación acotada del objeto hizo posible su abordaje dentro de los alcances de un trabajo de integración final.

1.1. OBJETIVO GENERAL

- Comprender las manifestaciones de violencia en un adolescente de 18 años a la luz del contexto de vértigo civilizatorio actual.

1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Describir las manifestaciones de violencia presentes en el caso seleccionado.

- Analizar las vicisitudes del proceso adolescente y las dinámicas de la violencia en el caso seleccionado, a partir de las conceptualizaciones psicoanalíticas contemporáneas.
- Examinar la influencia del contexto social actual en dichas manifestaciones violentas.

1.3. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo se comprenden las manifestaciones de violencia en un adolescente de 18 años desde una perspectiva psicoanalítica en el contexto del vértigo civilizatorio actual?

1.4. SUPUESTO

Se plantea como supuesto de investigación que la velocidad e inmediatez de la época contemporánea debilitarían la eficacia de los procesos de represión y ligadura pulsional en el sujeto, favoreciendo que el sufrimiento adolescente se manifieste a través de actos o conductas disruptivas, como modalidad defensiva o de descarga frente a la dificultad para historizar la experiencia.

CAPÍTULO 2: ANTECEDENTES

2.1. Estado del arte

El estudio de las manifestaciones de violencia en la adolescencia fue abordado desde diversas tradiciones de investigación. Con el fin de situar los antecedentes empíricos del problema, se refieren a continuación estudios recientes que indagaron las conductas violentas y disruptivas, así como los aportes del enfoque biomédico. Este recorrido permite delimitar qué se investigó hasta el momento y, sobre esa base, identificar la vacancia a la que este trabajo busca aportar.

2.1.1. La violencia y las conductas disruptivas en la adolescencia

En los últimos años, diversas investigaciones se propusieron indagar las conductas violentas y disruptivas de los adolescentes, atendiendo tanto a los factores que las propician como a su incidencia en la convivencia. En esta línea, Jurado de los Santos et al. (2020) analizaron los factores intervinientes en la manifestación de conductas disruptivas en adolescentes escolarizados, mediante un diseño descriptivo-interpretativo ex post facto, con triangulación de fuentes y cuestionarios ad hoc. Los autores hallaron que en la aparición de estas conductas intervienen factores del ámbito familiar, cultural y sociodemográfico, junto con las relaciones sociales, el autoconcepto, el rendimiento académico y los hábitos adolescentes. El estudio concibe las conductas disruptivas como un fenómeno multifactorial, ligado a las condiciones del entorno, antes que como un rasgo individual aislado.

2.1.2. La construcción y la naturalización de la violencia: aproximaciones cualitativas

Desde una perspectiva cualitativa e interpretativa, otras investigaciones se detuvieron no en los factores de la violencia, sino en el sentido que esta adquiere para los propios jóvenes. Di Napoli (2012) analizó

la construcción simbólica de la figura del “alumno violento” entre estudiantes de dos escuelas secundarias urbanas de gestión estatal de la provincia de Buenos Aires. A partir de entrevistas en profundidad, el autor muestra que dicha figura organiza ciertas formas de sociabilidad entre grupos de pares que exceden los actos de violencia física, y que la violencia opera como un ordenador de las relaciones y de las identidades grupales en la escuela.

Siguiendo esta línea, Galán Jiménez (2018) indagó las creencias e ideas de adolescentes expuestos a la violencia mediante el análisis de contenido de siete entrevistas en profundidad con jóvenes que la habían vivido o ejercido. El estudio identificó procesos de normalización, legitimación y naturalización de la violencia y advirtió que esa desensibilización se asocia a una disminución de la conducta prosocial.

A diferencia de los enfoques centrados en factores, estas investigaciones desplazan la pregunta hacia el sentido que la violencia asume para los sujetos. Sin embargo, lo hacen desde abordajes grupales y de análisis de creencias, y no desde el estudio en profundidad de la función que el acto cumple para un sujeto singular.

2.1.3. El abordaje biomédico de la violencia juvenil

Desde una perspectiva diferente, el enfoque biomédico aborda la violencia juvenil como un fenómeno multicausal. Díaz Galvis et al. (2004) la explican como resultado de la interacción de factores genéticos, neurobiológicos y psicosociales, “sin que se haya podido determinar el peso específico de cada factor” (p. 116). Este modelo se orienta, sobre todo, a identificar factores de riesgo que permitan orientar la prevención. Su aporte reside en la sistematización de las variables asociadas a la conducta violenta; su límite, en que deja en un segundo plano la pregunta por el sentido singular que el acto tiene para el sujeto.

2.1.4. Nodos y zonas de silencio

El recorrido por los antecedentes permite identificar dos grandes modos de abordaje. Un primer conjunto estudia la violencia adolescente a partir de factores predisponentes y variables socioambientales, mediante diseños cuantitativos, mixtos o descriptivos (Jurado de los Santos et al., 2020; Díaz Galvis et al., 2004). Un segundo conjunto, de carácter cualitativo, se interesa por el sentido y la construcción social de la violencia entre los jóvenes (Di Napoli, 2012; Galán Jiménez, 2018). Ambas líneas resultan valiosas para dimensionar el fenómeno y comprender sus significaciones.

Sin embargo, se advierten dos zonas de silencio. Por un lado, aun los estudios que interrogan el sentido de la violencia lo hacen desde abordajes grupales o centrados en creencias colectivas, y no desde la función que el acto cumple para un sujeto singular. Por otro lado, resultan escasos los estudios de caso único, cualitativos y desde una perspectiva psicoanalítica, centrados en la adolescencia tardía. En cambio, predominan los trabajos centrados en la niñez o de alcance sociodemográfico.

Resulta significativo que los antecedentes disponibles concentren su población en la adolescencia temprana y media (13 a 17 años), sin abordar de manera específica los 18 años, momento en que la exigencia de inscripción en el mundo adulto y el desasimiento de la autoridad parental alcanzan su mayor intensidad.

En este marco, el presente trabajo se propone aportar a esas zonas de silencio mediante el análisis de un estudio de caso único, indagando de qué modo la urgencia de la época y las dificultades en la tramitación simbólica se articulan con las manifestaciones violentas de un joven de 18 años. De este modo, se busca ofrecer una lectura clínica que permita comprender y acompañar las nuevas modalidades de presentación del sufrimiento contemporáneo.

2.2. Marco teórico

2.2.1. Delimitación conceptual del proceso adolescente

Desde la teoría psicoanalítica, la adolescencia es más que un cambio biológico. En su obra *La metamorfosis de la pubertad*, Freud (1905) plantea que en esta etapa vital se produce una reorganización pulsional, donde las pulsiones parciales de las zonas erógenas infantiles se subordinan al primado de la zona genital, y la pulsión sexual, que antes era autoerótica, ahora halla el objeto sexual. De esta manera, la libido alcanza una nueva meta sexual exogámica.

Entonces, se pone en evidencia que la maduración reactiva la intensidad de las mociones pulsionales arcaicas, que habían sido sofocadas de manera temporal en la infancia. Al subordinar las pulsiones parciales infantiles bajo el primado genital, el aparato psíquico tramita un quantum extra de energía que conmociona las contrainvestiduras del Yo, exigiendo que se reordenen sus defensas. Este reordenamiento propone un doble desafío; por una parte, la libido debe abandonar el autoerotismo infantil para investir nuevos objetos del mundo exterior; y por el otro, aquellas mociones sádicas y de dominio que operaban en las fases pregenitales se deben integrar bajo este nuevo ordenamiento.

El éxito de esta metamorfosis depende esencialmente de la capacidad del Yo para tolerar el aumento de tensión displacentera propia del placer previo, utilizándola como impulso para la ligadura. Sin embargo, si el entorno no ofrece los medios simbólicos para que esta energía en movimiento se mude en investidura inactiva, se produce una descompensación de la economía libidinal. Las pulsiones parciales, desvinculadas de la unificación genital que se espera, vuelven de manera regresiva con su hostilidad originaria.

Por esto, es importante que el Yo pueda ligar esa carga libidinal en objetos externos, regularla y encontrarle destinos adecuados. De lo contrario,

el exceso de excitación puede expresarse de formas desorganizadas, como angustia, inhibiciones, síntomas o conductas impulsivas.

A esto se suma otro logro psíquico central de la pubertad, el desasimiento de la autoridad de los progenitores. Estos cambios producen una evolución psíquica que va más allá de lo biológico, propia de la adolescencia, dejando atrás la niñez.

No obstante, este proceso no puede pensarse por fuera de la época. Viñar (2019) plantea que no hay "una" adolescencia, sino "adolescencias" en plural, es decir, que no existe una única forma de entenderla, porque es una construcción cultural, histórica y social, determinada por el tiempo y las circunstancias. En la actualidad, esa construcción está condicionada por lo que Viñar (2015) denomina *vértigo civilizatorio*, un estado de frenesí e instantaneidad, derivado de la revolución informática, que produce un “estallido de la temporalidad historizante” (p. 17). Bajo estas coordenadas, el tiempo deja de experimentarse como una continuidad ligadora y se comprime en un presente que altera la experiencia vivencial de los jóvenes.

Al entender las adolescencias como un proceso de germinación y expansión condicionado históricamente, se evidencia que el ordenamiento de esta metamorfosis no depende únicamente del determinismo biológico, sino de la calidad de los recursos identificatorios que la cultura ofrece para tramitar el impacto somático.

En el contexto del vértigo civilizatorio contemporáneo, la temporalidad historizante y la inmediatez desarman la función del proceso secundario, el cual requiere indispensablemente de pausas y tiempos de espera para ligar la fuerza pulsional y mudar la energía libre en representaciones.

2.2.2. La adolescencia tardía en el malestar contemporáneo

En la actualidad, la adolescencia tardía se puede definir como la etapa

de transición donde finaliza oficialmente el tiempo en el que los adolescentes posponen las responsabilidades adultas y se le impone al sujeto la exigencia de inscribirse en el mundo adulto.

No obstante, para establecer un ordenamiento etario respecto a la adolescencia, Viñar (2019) plantea que “hay que retener el período de los 12-13 hasta los 16-17 años de vida [...], y llamar al resto juventud o adolescencia tardía”, (p. 21). Entonces, este es el tiempo en que deberían consolidarse los dos logros que Freud (1905) describe, el desasimiento de la autoridad de los progenitores y el hallazgo de objeto.

Sin embargo, actualmente esta reorganización se produce en un marco de desamparo donde caen los modelos tradicionales y los códigos que orientaban, y el sujeto queda sin brújula frente al porvenir.

En consecuencia, la frontera de los 18 años se vuelve un punto crítico donde se desencadenan las fallas acumuladas a lo largo de su desarrollo y la sobrecarga de estímulos disruptivos del entorno actual, sobre todo cuando faltan redes de contención.

La renuncia de la función adulta desarma la asimetría estructural que se requiere para que el desasimiento freudiano suceda de forma saludable. Para que el Yo se pueda desprender exitosamente de la autoridad de los progenitores, necesita encontrarse en el mundo exterior con una alteridad que sea reguladora y protectora, a la cual, al mismo tiempo, se pueda confrontar para crear su propia originalidad exogámica.

Sin estabilidad institucional ni el respaldo afectivo de un entorno que sea capaz de alojar y tolerar el conflicto intergeneracional, la exigencia de inscripción social a los 18 años se vivencia como una intrusión, sin garantías, que desborda los recursos defensivos y las capacidades de contrainvestidura del Yo.

Además, al desamparo se suma el impacto de lo que Frisón et al. (2021) denominan la caída de la categoría de proyecto. Según las autoras, cuando el medio social desinviste el porvenir, se quiebra el contrato narcisista que liga al sujeto con el futuro, y la contemporaneidad lo limita a un presentismo absoluto, sin posibilidad de planificar. Así, se imposibilita la capacidad del Yo de proyectarse a largo plazo y de invertir en un futuro esperanzador.

En conclusión, la vulnerabilidad que resulta de esta desinvertidura del porvenir deja al psiquismo incapacitado para tramitar y elaborar el sufrimiento por la vía de la mediación simbólica y del pensamiento. Así, el fracaso de la palabra da lugar a la emergencia de la violencia y la agresión, que se establecen como el lenguaje no verbal disponible frente a un mundo hostil.

2.2.3. Delimitación conceptual de la violencia

El abordaje metapsicológico de las manifestaciones de violencia requiere, previamente, delimitar el término y distinguirlo de nociones con las que suele confundirse. En primer lugar, es preciso diferenciar la agresividad de la violencia. Desde la perspectiva freudiana, la agresividad remite a una disposición pulsional constitutiva del ser humano, una inclinación hostil que la cultura busca contener (Freud, 1930). En cambio, la violencia no designa esa disposición en sí, sino su actualización en un acto dirigido al otro. Es la descarga de esa hostilidad sobre el semejante cuando fallan las vías simbólicas para tramitarla.

Siendo entendida de esta manera, la violencia se ubica del lado del acto y no de la palabra. En este sentido, se vincula con el *Agieren* (Freud, 1914), un poner en acto aquello que no puede ser recordado ni dicho. Viñar (2015) advierte que, en la clínica actual, un porcentaje creciente de adolescentes ya no expresa el malestar como conflicto, sino mediante “pasajes al acto (agresiones sociopáticas)” o pasajes al cuerpo (p. 22).

Para precisar esta dimensión del acto, resulta explicativa la distinción que Lacan (2006) establece en el Seminario 10. El *acting out* es una acción que permanece en la escena y se dirige al Otro, funciona como una mostración, un mensaje que busca ser reconocido y leído. En cambio, el *pasaje al acto* implica una salida de la escena. El sujeto rompe el lazo con el Otro en lugar de dirigirle un mensaje. Esta diferenciación permite distinguir distintas modalidades en las manifestaciones de violencia, algunas conservan el carácter de mensaje dirigido al Otro, una demanda de reconocimiento que aún interpela; otras se aproximan al pasaje al acto, como evacuación de aquello que no encuentra inscripción simbólica.

No obstante, reducir la violencia a una descarga individual resultaría insuficiente. Álvarez-Cienfuegos y Egea Marcos (2011) proponen entenderla como una defensa de un Yo frágil que, ante un entorno hostil, “necesita ser entendido sin explicarse” (p. 40); la conducta violenta funciona como un “lenguaje no verbal” (p. 39), una exigencia de reconocimiento por parte de quien no encuentra otra vía para hacerse oír. A su vez, Frisón et al. (2021) introducen la noción de violencia simbólica para señalar que muchos estallidos violentos de los adolescentes son también una respuesta a prácticas de exclusión, descrédito y estigmatización que ellos mismos padecen. De este modo, la violencia deja de leerse como un déficit individual para comprenderse como algo que se juega en el vínculo y que lleva la marca del malestar de la época.

2.2.4. Metapsicología de la violencia y el vértigo civilizatorio

Para abordar las manifestaciones de violencia en la adolescencia tardía, resulta indispensable interrogar los límites de la efectividad de la represión en la actualidad. En su texto *La represión*, Freud (1915b) conceptualiza la represión propiamente dicha como un proceso dinámico que no destruye la moción pulsional, sino que la mantiene alejada de lo consciente.

Al referirse a un esfuerzo de desalojo incesante, su mantenimiento requiere un *gasto de fuerza constante*, dicho en sus palabras: “lo reprimido ejerce una presión continua en dirección a lo conciente, a raíz de lo cual el equilibrio tiene que mantenerse por medio de una contrapresión incesante” (p. 146). La meta primordial de este dispendio energético es de orden económico, ligar la energía móvil del proceso primario para mudarla en investidura inactiva, logrando la regulación del aparato bajo el principio de placer y evitando el desprendimiento de displacer.

Sin embargo, el éxito del mecanismo antes mencionado requiere de condiciones estructurales que el contexto actual debilita profundamente. Siguiendo a Viñar (2019), se constata que el vértigo civilizatorio de la posmodernidad impacta directamente sobre la temporalidad vivencial del psiquismo adolescente. En palabras del autor, el “sobrecalentamiento del tiempo presente que devora el pasado y el porvenir” (p. 52), desarma los tiempos de espera y las pausas reflexivas esenciales para que el proceso secundario pueda operar de manera eficaz.

Igualmente, es necesario destacar que la represión no es un acto definitivo, sino un trabajo que se debe sostener en el tiempo. Freud (1915b) explicita que “la represión exige un gasto de fuerza constante; si cesara, peligraría su resultado” (p. 146). La contrapresión que mantiene alejada la moción pulsional no se ejerce de una vez, sino que necesita renovarse de manera incesante, lo que implica un intervalo, una temporalidad en la que este trabajo se pueda desplegar. Es precisamente esa condición temporal la que el vértigo civilizatorio deteriora. Cuando la inmediatez elimina las pausas y los tiempos de espera, el esfuerzo represivo no encuentra las condiciones para sostenerse y tiende a ceder. La libido que debía permanecer ligada queda libre, haciendo presión sobre un aparato que ya no puede oponerle una contrapresión efectiva.

Asimismo, Freud (1915b) introduce una distinción decisiva, la

represión debe rastrear por separado dos destinos, el de la representación y el del monto de afecto, es decir, la energía psíquica que se desprende de ella. Además, advierte que “el destino del monto de afecto de la agencia representante importa mucho más que el destino de la representación” (p. 148), al punto de que una represión fracasa si no consigue impedir que nazcan sensaciones de displacer o de angustia, aunque haya logrado su meta sobre la representación. Este factor cuantitativo tiene tres destinos posibles, ser sofocado por completo, salir a la luz como afecto o mudarse en angustia (p. 148).

Lo que se juega en la adolescencia tardía bajo el vértigo de la época es, justamente, el fracaso frente a ese factor cuantitativo, cuando la represión no logra sofocar ni ligar el monto de afecto, este queda disponible como displacer o angustia sin tramitación.

2.2.5. La economía de las pulsiones

El término “pulsión” (*Trieb*) es desarrollado por Freud, en su obra *Pulsión y destinos de pulsión* (1915a), quien la define como “un concepto fronterizo entre lo anímico y lo somático, como un representante psíquico de los estímulos que provienen del interior del cuerpo y alcanzan el alma” (p. 117).

A partir de esta definición, Freud (1915a) distingue en la pulsión cuatro elementos: el esfuerzo, la meta, el objeto y la fuente, de los cuales dos resultan fundamentales para pensar el problema de la violencia. El esfuerzo (*Drang*) da cuenta de su carácter de fuerza constante. La meta (*Ziel*) y el objeto (*Objekt*) constituyen sus elementos flexibles, si bien la meta última (la satisfacción) es invariable, los caminos para alcanzarla son múltiples y pueden combinarse o permutarse (p. 118); y el objeto, que Freud considera “lo más variable” de la pulsión, no está fijado previamente, sino que se acopla según su aptitud para procurar esa satisfacción, pudiendo ser tanto otra persona como el propio

cuerpo (p. 118). Esta plasticidad de la meta y del objeto concede a la pulsión la movilidad necesaria para reorientar su descarga. Ese carácter de fuerza constante impone al aparato psíquico una exigencia de trabajo permanente, la necesidad de ligar y tramitar la energía para alcanzar una satisfacción. Por lo tanto, la satisfacción pulsional solo puede obtenerse mediante una modificación, que sea adecuada a la meta de la pulsión, de la fuente interior del estímulo. Desde esta perspectiva económica, el trabajo de ligadura adquiere una relevancia central, ya que el fracaso de esta operación deja a la energía pulsional en estado libre, lo que incrementa la tensión y favorece soluciones de descarga inmediata. En esta misma dirección, Quiroga y Cryan (2011) recuperan el concepto de estasis libidinal, cuando el psiquismo no logra ligar la libido a una representación o a un afecto, se produce un desvalimiento anímico en el que la energía que no puede ser elaborada se deriva hacia la acción. Entonces, la descarga motriz se ofrece como salida ante el fracaso de la elaboración.

En un primer momento, el funcionamiento del aparato psíquico se ordena según el principio de placer, que tiende a evitar el displacer y a conseguir una descarga inmediata de la tensión. Sin embargo, en su texto *Más allá del principio de placer* (1920), Freud señala que bajo la influencia de las exigencias del mundo exterior y de las pulsiones de autoconservación, este principio es reemplazado por el principio de realidad, el cual “sin resignar el propósito de una ganancia final de placer, exige y consigue posponer la satisfacción, renunciar a diversas posibilidades de lograrla y tolerar provisionalmente el displacer en el largo rodeo hacia el placer” (p. 9).

El principio de realidad no elimina la búsqueda de placer, sino que la somete a una demora, introduciendo un intervalo, un tiempo de espera en el que la satisfacción puede posponerse y la tensión tramitarse. Entonces, ese rodeo supone una condición temporal, ya que sin tiempo de espera y sin la posibilidad de tolerar el displacer momentáneo, el aparato tiende a volver a la

vía más corta de la descarga inmediata propia del principio de placer. Esta articulación entre ambos principios resulta central para pensar la época contemporánea, en tanto la inmediatez que la caracteriza (Viñar, 2015) debilita la capacidad de sostener ese rodeo.

En esa misma línea, Freud (1920) propone la introducción de la *pulsión de muerte*, añadiendo una mayor complejidad. El autor plantea un dualismo pulsional entre las pulsiones de vida (Eros), que tienden a ligar, conservar y prolongar la vida; y las pulsiones de muerte, cuya tendencia apunta a la desligadura y al retorno al estado inanimado (p. 43).

Por otra parte, la vía por la cual esta fuerza destructiva irrumpe en la adolescencia tardía se puede clarificar mediante el *trastorno hacia lo contrario*, uno de los destinos de pulsión descritos por Freud. Este proceso metapsicológico implica, por un lado, el trastorno en cuanto al contenido (la mudanza del amor en odio) y, por el otro, la vuelta de una pulsión de la actividad a la pasividad (p. 122). Es importante mencionar que el autor presenta estos destinos como “variedades de la defensa contra las pulsiones” (p. 122), no son desviaciones azarosas, sino recursos con los que el psiquismo se protege de una exigencia pulsional que no puede tramitar de otro modo.

Esta reversibilidad permite articular el giro que se observa en la adolescencia tardía. El sujeto confrontado al desvalimiento queda situado en una posición pasiva y sufriente que le resulta intolerable. La plasticidad de la meta pulsional habilita que esa pasividad se invierta en su contrario, la indefensión padecida se transforma en una hostilidad activa; el contenido mismo de la moción, por vía del trastorno del amor en odio, se vuelve agresión dirigida al semejante.

Desde esta perspectiva, la violencia del adolescente no aparece como un rasgo individual aislado, sino como un destino pulsional defensivo, mediante el cual un psiquismo desbordado invierte una posición de impotencia

en hostilidad hacia el otro.

2.2.6. La violencia como actuar (Agieren)

Con el fin de tratar metapsicológicamente las manifestaciones de violencia en la adolescencia tardía, es fundamental realizar una explicación descriptiva del actuar (*Agieren*) de acuerdo con lo expuesto por Freud en su escrito clásico *Recordar, repetir y reelaborar* (1914). En el marco del tratamiento analítico, el autor advierte que el sujeto, en general, no recuerda nada de lo que tiene olvidado o reprimido, sino que lo actúa. Es decir, no lo reproduce como un recuerdo, sino como una acción que repite inconscientemente (p. 152). Esta modalidad de recordar, donde el actuar sustituye al impulso de evocar discursivamente el pasado, tiene una relación directamente proporcional con la resistencia del Yo en la cura, cuanto mayor sea la resistencia de la represión, será más sustituido el rememorar simbólico por la repetición a través de la conducta (p. 153).

Desde un enfoque clínico contemporáneo, la irrupción de la violencia juvenil constituye la expresión empírica de esta *compulsión de repetición* cuando los diques del Yo resultan insuficientes para tramitar el malestar. En lugar de recordar el desamparo, la privación o la hostilidad que vivió y ubicarlos como algo del pasado, el sujeto los repite, es decir, los pone en acto una y otra vez en su vínculo con los demás. Freud (1914) señala que el sujeto repite todo lo que ya se abrió paso desde lo reprimido en lugar de contarlo (p. 153).

De esta manera, el actuar permite leer la violencia no solo como un hecho conductual, sino como una forma de repetición. Aquello que no puede ser recordado ni puesto en palabras retorna en el acto. Donde falla la vía de la representación, el conflicto no se tramita simbólicamente, sino que se descarga en la acción sobre el mundo y sobre el semejante.

2.2.7. El malestar en la cultura y el mundo violento

En su obra *El malestar en la cultura*, Freud (1930) sostiene que la cultura se construye sobre la renuncia de lo pulsional, exige a los individuos el sacrificio no solo de las aspiraciones sexuales, sino sobre todo de la inclinación constitucional a la agresión.

Debido a que el ser humano no es dócil, sino que aloja en sí mismo una cuota importante de agresividad y ve en el semejante una tentación para satisfacer su hostilidad primaria, la sociedad se encuentra bajo una amenaza permanente de disolución.

Frente a esta amenaza, la cultura funda sus primeras defensas. Una de estas es el mandamiento “amarás a tu prójimo como a ti mismo” (p. 106), que no expresa una bondad natural, sino que opera como una formación reactiva. A su vez, Freud plantea que no solo el individuo tiene un superyó, la cultura también tiene el suyo. Con la intención de detener esta característica y defenderse de la violencia, la cultura sostiene ideales y mandatos que le exigen al sujeto más de lo que puede cumplir. Esta exigencia desmedida es una fuente permanente de culpa, el sujeto sabe que está en falta respecto de un ideal que no termina de alcanzar.

No obstante, si el sostén de la renuncia pulsional se encuentra en la fuerza de esos ideales, entonces todo depende de que conserven su eficacia. De acuerdo con Viñar (2019), cuando el vértigo contemporáneo los vacía de contenido, no solo se debilita su valor abstracto, sino también el mecanismo que transformaba la agresión en culpa.

Según Freud, el malestar no es un defecto a corregir de una cultura mal organizada, sino el precio permanente de la vida en común. Distingue tres fuentes del sufrimiento: la fragilidad del propio cuerpo, el poder del mundo exterior y los vínculos con otros seres humanos; advirtiendo que esta última es la más difícil de tolerar, porque es la que expone de manera directa la

hostilidad hacia el semejante. Es decir, el mundo violento no es un accidente externo a la cultura, sino aquello que la cultura intenta contener desde su origen.

De lo anterior se desprende una diferencia entre la cultura freudiana y la actual. Anteriormente, el malestar encontraba una vía de tramitación, donde la agresión se interiorizaba como culpa y el sufrimiento se transformaba en un síntoma neurótico. En cambio, en la actualidad, cuando esa vía se debilita, el malestar busca una salida más corta y directa por fuera de la elaboración psíquica.

El supuesto de este trabajo se apoya precisamente en esto, donde la cultura no ofrece ideales capaces de ligar la pulsión, la agresión que antes se volvía culpa ahora es una acción que encuentra su destino en los demás. Por ende, las manifestaciones de violencia del caso que se analizará pueden leerse no como un rasgo individual aislado, sino como expresión singular de un malestar de época.

2.2.8. La ley en la contemporaneidad

El recorrido anterior conduce a interrogar la función de la ley y la autoridad, cuya eficacia resulta decisiva para la tramitación del conflicto. Greco (2007) plantea que la autoridad atraviesa hoy una crisis que conviene leer no como una simple pérdida, sino como una transformación que exige repensarla. Frente al modelo tradicional, basado en la asimetría y el mandato, la autora propone entenderla como una relación habilitante, que reconoce al otro como sujeto y crea las condiciones para el lazo. Esta perspectiva se articula con lo planteado sobre el desasimiento de la autoridad y la caída de los referentes en la adolescencia tardía. Cuando la ley no ofrece un marco simbólico capaz de alojar la palabra y de tramitar el conflicto, el sujeto queda más expuesto a responder con el acto. Entonces, de manera hipotética, la violencia podría pensarse no solo como un desborde pulsional sino también

como la respuesta de un sujeto ante una autoridad que dejó de operar como referente estructurante.

CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA

3.1. Tipo de investigación

La presente investigación se inscribe dentro del enfoque cualitativo, la elección de esta aproximación se debe a que el objetivo general no busca la medición numérica ni el análisis estadístico de variables, sino la reconstrucción reflexiva, el entendimiento y la interpretación profunda de los significados que los sujetos otorgan a sus acciones en el entorno. Asimismo, la investigación posee un carácter exploratorio. Esta decisión metodológica se fundamenta en lo señalado por Hernández-Sampieri (2014), quien advierte que los estudios exploratorios son esenciales cuando el fenómeno requiere ser reexaminado bajo nuevas perspectivas o cuando existen vacíos en la literatura específica (p. 91). En este caso, si bien la violencia juvenil fue ampliamente abordada desde enfoques sociodemográficos cuantitativos, se advierte una escasez de investigaciones cualitativas que articulen el malestar en la frontera de los 18 años con la categoría contemporánea de vértigo civilizatorio.

En consonancia con el enfoque, el tipo de muestra es no probabilístico, ya que “en las muestras no probabilísticas, la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o los propósitos del investigador” (Hernández-Sampieri, 2014). Siguiendo los criterios de selección analizados por la literatura metodológica, las muestras cualitativas no pretenden la representatividad estadística ni la generalización de resultados a poblaciones más amplias, sino la riqueza, profundidad y calidad de los datos (Vasilachis, 2006). Por lo tanto, el caso único que compone la muestra fue elegido de manera intencional debido a su ajuste a los objetivos de la investigación y su potencialidad para aportar información significativa respecto del fenómeno en estudio.

Más precisamente, la selección combinó criterios intencionales y de accesibilidad. El caso resultó accesible en el marco de la tarea de

acompañamiento escolar que la investigadora desempeñaba en el curso, lo que posibilitó el contacto con el sujeto en su ámbito cotidiano. Además, la elección de F. respondió, a criterios esenciales: se trata de un adolescente de 18 años, que presentaba de manera reiterada manifestaciones de violencia en el vínculo con sus pares, rasgo que lo tornaba especialmente pertinente para los objetivos del estudio.

3.2. Diseño metodológico

El diseño metodológico responde a la estrategia de estudio de caso único. De acuerdo con Vasilachis (2006), el estudio de caso “consiste en el abordaje de lo particular priorizando el caso único, donde la efectividad de la particularización reemplaza la validez de la generalización” (Stake, 1995, como se citó en Vasilachis, 2006).

En la práctica, el caso seleccionado está enfocado en un adolescente varón de 18 años en el contexto de una escuela secundaria de educación común. El escenario de observación fue una escuela secundaria de gestión privada, ubicada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que recibe a una población estudiantil de sectores medios de la zona mencionada. Estas características se consignan solo al efecto de situar el escenario en el que se realizó la observación, y no constituyen un objeto de análisis en sí mismas.

Resulta necesario circunscribir con precisión el objeto de estudio. Este trabajo no se propone analizar la institución escolar ni la violencia escolar como fenómeno, sino las manifestaciones de violencia de un sujeto singular. La escuela constituye, en este diseño, el escenario de observación, el ámbito cotidiano en el que el adolescente resultó accesible para su registro, y no un objeto de análisis en sí mismo. Su elección responde a un criterio de factibilidad y de validez; se trata del espacio natural en el que las manifestaciones estudiadas se despliegan de manera espontánea.

Además, la opción por el estudio de caso único se fundamenta en la

naturaleza del objeto. Comprender el sentido y la función que la violencia adquiere para un sujeto exige un abordaje en profundidad que la lógica de la generalización no permite alcanzar. En consonancia con la tradición del psicoanálisis, para la cual el caso fue históricamente una vía privilegiada de producción de conocimiento, la particularidad constituiría el punto de partida del conocimiento.

3.3. Procedimiento de recolección de datos

La técnica utilizada para la recolección de los datos fue la observación no participante. Tal como señala la literatura metodológica cualitativa, la observación directa en los escenarios naturales permite registrar las interacciones rutinarias y espontáneas tal como ocurren en su cotidianidad, sin alterarlas ni manipularlas experimentalmente. La modalidad no participante implica que el investigador mantenga una distancia analítica y discreta, absteniéndose de intervenir de manera directa en las dinámicas u observaciones del contexto seleccionado.

Se realizaron dos observaciones: una en el aula, durante una actividad académica, lo que permitió observar a F. desenvolverse rodeado de sus compañeros y la docente del curso; y otra en el recreo, lo que posibilitó observar a F. interactuando con sus pares en un entorno más desestructurado. En cuanto a la duración, cada observación se ajustó a la unidad temporal propia de cada contexto. La observación áulica abarcó treinta minutos, correspondientes al desarrollo de una actividad académica completa, mientras que la observación en el recreo se extendió durante los veinte minutos que dura habitualmente ese espacio. Estos tiempos resultaron suficientes para registrar las interacciones espontáneas y las manifestaciones de interés en cada escenario, sin prolongar la presencia de la investigadora más allá de lo que el encuadre natural permitía.

Esta técnica fue óptima para los fines de la investigación porque

garantiza el fiel registro de las conductas, los gestos, los silencios y el lenguaje de acción que configuran las manifestaciones violentas del sujeto, proporcionando un material empírico que se utilizó de base para la posterior interpretación analítica.

El registro se realizó de manera abierta, aunque guiado por un conjunto de dimensiones que orientaron la observación: la interacción de F. con sus pares, su respuesta a las consignas y a la presencia de la autoridad docente, las manifestaciones verbales (insultos, amenazas, tono de voz, silencios), las manifestaciones gestuales y corporales (miradas, gestos, postura, uso del puño) y el recurso a objetos como el celular. Estas dimensiones no constituyeron un sistema cerrado de categorías, sino una guía flexible que permitió atender a los aspectos relevantes para el problema de investigación sin perder la riqueza de lo espontáneo.

3.4. Procedimiento de análisis

La estrategia orientada al análisis de los datos empíricos se sostuvo en la interpretación de los registros obtenidos en el campo, dialogando de manera constante con los conceptos teóricos de la investigación. El procedimiento se organizó a partir de la comparación del comportamiento de F. en los dos espacios estudiados durante la misma jornada, contrastando sus reacciones frente a las normas y la presencia docente en el aula con su conducta en el ambiente libre del recreo. Después de esto, el análisis se centró en identificar y clasificar las escenas específicas donde aparecieron manifestaciones de violencia, prestando especial atención a las conductas físicas, los gestos y los silencios que reemplazaron al uso de la palabra. Finalmente, se examinaron las interacciones espontáneas que el joven mantuvo con sus compañeros para evaluar si los episodios violentos estuvieron vinculados a tensiones con sus pares o al impacto del entorno actual. Esta organización de los datos permitió estructurar el material recolectado para luego avanzar hacia la interpretación clínica de los resultados.

3.5. Consideraciones éticas

La presente investigación se enmarca en los principios éticos que orientan la investigación cualitativa (Vasilachis, 2006), fundados en el respeto por la dignidad y la integridad de las personas involucradas. En este sentido, se atendió al principio de confidencialidad y anonimato, resguardando la identidad del sujeto y evitando la inclusión de cualquier dato que pudiera permitir su reconocimiento. Por último, el material obtenido se utilizó con fines académicos exclusivamente.

CAPÍTULO 4: DISCUSIÓN

4.1. El caso F.

F. es un adolescente de 18 años, estudiante del último año de una escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires. Con el fin de resguardar su identidad, se lo nombra mediante una inicial de fantasía. El acercamiento al caso se produjo en el marco institucional, a partir de un acompañamiento escolar dentro de su curso. Es importante precisar que ese rol de acompañante ofreció el encuadre que habilitó la presencia en el escenario, pero no se superpuso con la tarea de observación. Durante los momentos registrados, la investigadora tomó una posición estrictamente no participante, absteniéndose de intervenir, con el fin de sostener una distancia analítica y sin ejercer función alguna sobre el sujeto ni sobre las dinámicas del grupo. De este modo, se preservó la espontaneidad de las interacciones y se evitó que la doble posición afectara los datos.

El interés del caso surge a partir de la presencia de manifestaciones de violencia, de carácter verbal y gestual, en el vínculo de F. con sus compañeros. Son precisamente esas manifestaciones las que este análisis se propone comprender.

Cabe destacar que, al tratarse de una observación no participante, este trabajo no accede a la historia de F. Por ende, no es posible afirmar el contenido concreto de aquello que se repite. El marco teórico permite hipotetizar el mecanismo, pero su origen queda fuera del alcance de este diseño. Por este motivo, se ofrece como una lectura posible y no como una certeza.

4.2. Análisis de la observación en el contexto áulico

“La docente a cargo del curso propuso la realización de una actividad de carácter individual; en esta escena, se registró que F. presentaba

dificultades para concentrarse y se distraía con facilidad. A pesar de la presencia de la autoridad docente en el aula, el adolescente utilizó de manera continua el celular, sin manifestar interés por la propuesta académica”.

El fragmento inicial de la observación permite ubicar el lugar donde se desplegará más adelante la conducta violenta. F. no logra sostener la atención en una tarea individual que, en esencia, exige demora, concentración y un trabajo sostenido en el tiempo. En su lugar, recurre de manera continua al celular. En esta escena la elección del celular por sobre la actividad escolar se puede entender como el predominio del principio de placer sobre el principio de realidad. El celular le ofrece una satisfacción inmediata, una vía de escape del displacer que supone el esfuerzo, mientras que la actividad escolar demanda lo que Freud (1920) describe como propio del principio de realidad, “posponer la satisfacción, renunciar a diversas posibilidades de lograrla y tolerar provisionalmente el displacer en el largo rodeo hacia el placer” (p. 9).

Además, esta dificultad para sostener el rodeo no es individual. Se puede pensar de acuerdo con lo que Viñar (2015) denomina vértigo civilizatorio, ya que la inmediatez de la época debilita la capacidad de demora que el principio de realidad requiere. En este sentido, el celular podría pensarse como una expresión de la instantaneidad de la época.

Más que un simple problema de conducta, la dificultad de F. para invertir una actividad orientada a un resultado futuro podría pensarse como una expresión, a menor escala y en un nivel cotidiano, de la caída de la categoría de proyecto descrita por Frisón et al. (2021), donde el sujeto queda capturado en un presente inmediato, sin lograr sostener el intervalo que toda elaboración requiere.

Este debilitamiento de la capacidad de demora no es en sí mismo violento, pero constituye la base sobre la cual un mínimo estímulo puede desencadenar una descarga.

“[...] el compañero intentó desplazarse hacia un lado y golpeó de forma involuntaria el brazo y la pierna derecha de F., lo que provocó un movimiento repentino y un desliz en el trazo de su escritura.

Como consecuencia, F. reaccionó insultando a su compañero reiteradamente mediante la palabra “tonto””.

En este segundo recorte, lo primero que se observa es una desproporción, ya que un estímulo mínimo e involuntario (el roce accidental que altera el trazo de su escritura) desencadena una respuesta desmedida, un insulto reiterado y hostil. Todo sucede como si F. hubiera leído ese contacto como una provocación, no como un accidente. En este sentido, Álvarez-Cienfuegos y Egea Marcos (2011) proponen que la conducta violenta puede funcionar como una defensa de un Yo frágil ante la percepción de una amenaza. La reacción de F. se puede leer, más que como una respuesta proporcional a un daño real, como la defensa de un Yo que vive ese contacto como una intrusión, aunque haya sido involuntario.

Entre el estímulo y su reacción no media un espacio de tiempo, no hay pausa que permita detenerse a considerar lo ocurrido ni, por lo tanto, ligar la tensión que ese contacto despierta. La respuesta es inmediata, explosiva y agresiva.

Esta ausencia de demora puede leerse como un retorno a la vía más corta del principio de placer, ya que la descarga procura una satisfacción inmediata, mientras que esperar, comprender y elaborar exigen un esfuerzo que demanda tiempo y trabajo psíquico, exactamente el rodeo propio del principio de realidad. En un contexto atravesado por la inmediatez de la época (Viñar, 2015), ese rodeo se vuelve difícil de sostener porque si todo transcurre rápido, la demora pierde su lugar. Entonces, lo que se registra es una secuencia de estímulo y reacción sin pausa, en la que la elaboración es reemplazada por la descarga.

Desde una perspectiva biomédica, esta reacción se podría leer como una conducta impulsiva ligada a factores individuales (Díaz Galvis et al., 2004). En cambio, la perspectiva psicoanalítica no la explica por un rasgo, sino que le devuelve un sentido en la economía del aparato psíquico.

“A pesar de que el compañero le ofreció disculpas de inmediato, F. elevó el tono de voz para emitir una amenaza explícita mediante la frase: “te voy a cagar a piñas, quédate quieto”. Al mismo tiempo, realizó un gesto inclinándose hacia el compañero y mostrándole el puño derecho cerrado.”

En este fragmento, aparece un detalle decisivo. El compañero se disculpa enseguida, pero esta no detiene a F., que escala hacia una amenaza explícita (“te voy a cagar a piñas, quédate quieto”) acompañada de un gesto, el puño cerrado. Si la reacción respondiera únicamente a la ofensa ocurrida, la disculpa hubiera bastado para finalizarla; que no lo haga sugiere que aquello contra lo que F. reacciona no se limita a la situación actual ni al compañero en concreto, que además ya reparó el accidente.

Este exceso se puede leer, siguiendo a Freud (1914), como un actuar (Agieren), en el que F. no recuerda ni pone en palabras aquello que lo desborda, sino que lo repite en acto. La conducta violenta operaría como la repetición de algo que no accede a la representación. Que F. recurra al acto en lugar de la palabra es lo que Quiroga y Cryan (2011) describen como la tendencia a jerarquizar el acto sobre la palabra. Ante la imposibilidad de tramitar el conflicto de manera simbólica, la energía que no logra ligarse es derivada directamente a la acción. A su vez, la escena puede articularse con el destino de pulsión del trastorno hacia lo contrario (Freud, 1915a), en tanto F. hace activo aquello que en otro momento pudo ser vivido de manera pasiva.

Asimismo, siguiendo la distinción de Lacan (2006), esta amenaza puede situarse del lado del *acting out*. F. no abandona la escena ni rompe el lazo, sino que dirige su acto al compañero. El insulto, la amenaza y el puño cerrado operan

como una mostración, un mensaje que demanda ser reconocido por el Otro.

“Posteriormente, F. tomó nuevamente la lapicera y continuó copiando la consigna. Al finalizar, retomó enseguida el uso del celular.”

En este recorte se observa que, luego de la escena de violencia, F. retoma la copia de la consigna y vuelve enseguida al celular. Ese regreso es significativo, ya que después del insulto, la amenaza y el gesto, no se produce ningún cambio ni elaboración y F. vuelve al mismo punto de partida. Podría pensarse que la violencia funcionó como descarga, pero no como tramitación. En este punto, se puede leer el predominio de la desligadura propia de la pulsión de muerte (Freud, 1920), en tanto hubo una salida de la tensión, pero no el trabajo de ligadura que permitiría inscribir psíquicamente lo ocurrido, de modo que el circuito parecería cerrarse sobre sí mismo, sin resolución.

La adolescencia habilita las condiciones propicias para esta dinámica. Freud (1905) describe la pubertad como un momento de reorganización de la economía libidinal y de aumento de la exigencia pulsional. El aparato adolescente enfrenta un aumento de la carga pulsional que debe ligar y tramitar; cuando ese trabajo no se logra sostener, la vía de la descarga inmediata se impone con mayor facilidad. En F., el retorno al celular luego del estallido se podría leer en esa lógica, la de un aparato que, ante una tensión que no logra elaborar, alterna entre la descarga y la evacuación en la inmediatez.

“[...], su compañero de banco le consultó si deseaba resolver las preguntas de la actividad en conjunto; ante la propuesta, F. permaneció en silencio, lo miró de reojo con una expresión desafiante y regresó su atención al celular hasta el cierre del registro.”

En este último recorte, la escena ofrece un contraste valioso respecto de la anterior. Si en la amenaza la hostilidad se manifestaba de manera activa, en este punto adopta otra forma, la del silencio y la retirada. Ante el

ofrecimiento del compañero de resolver la actividad en conjunto, F. no responde con palabras ni con golpes, sino que permanece en silencio, lo mira de reojo con una expresión desafiante y vuelve al celular. Esa mirada desafiante es determinante, ya que indica que no se trata de indiferencia, sino de un rechazo hostil, una negación del otro que esta vez no se descarga hacia afuera, sino que se congela en la retirada.

La propuesta del compañero de trabajar juntos se puede entender como un movimiento hacia el vínculo, del orden de las pulsiones de vida (Eros). Que F. lo rechace y se repliegue en la satisfacción inmediata y solitaria del celular se puede pensar como el predominio de la desligadura, propia de la pulsión de muerte, pero esta vez en el plano del vínculo, no se rechaza una tarea, sino al otro. Desde esta perspectiva, se puede profundizar con lo que Freud (1930) plantea en *El malestar en la cultura*. El autor distingue tres fuentes del sufrimiento humano: la fragilidad del cuerpo, el poder del mundo exterior y el vínculo con los otros seres humanos, y advierte que la última es la más difícil de tolerar. Por consiguiente, el rechazo de F. al vínculo que le ofrece su compañero se puede interpretar como una retirada frente a esa fuente de sufrimiento, la del vínculo con el otro que, en lugar de presentarse como un refugio, aparece como una exigencia intolerable.

Ante la hostilidad hacia el semejante, la cultura instaaura el mandamiento “amarás a tu prójimo como a ti mismo” (p. 106), que Freud interpreta como una formación reactiva contra la agresión. Sostener el vínculo puede suponer un esfuerzo de renuncia a la hostilidad que la cultura impone a través de sus ideales, lo que Freud denomina el superyó de la cultura, y cuyo incumplimiento se traduce en culpa. No obstante, este mecanismo depende de la vigencia que tengan los ideales. En una época que, según Viñar (2019), los vacía de contenido, la culpa que sostenía la renuncia se debilita. En F., la formación reactiva que debería transformar la hostilidad en una manera de vincularse parece no operar en esta instancia; en lugar de la exigencia cultural

de amar al prójimo, se impone la hostilidad directa, sin la mediación de la culpa, que en otro contexto podría empujar hacia el vínculo.

4.3. Análisis de la observación en el contexto recreativo

“Durante la primera mitad del tiempo de descanso, se registró una interacción tranquila, en la que el joven compartía mates con sus pares, conversaba y se reía de forma distendida.

Esta escena introduce una tensión importante respecto de la observación áulica. El mismo adolescente que amenaza en el aula aparece esta vez relajado y en vínculo con sus pares. La diferencia entre ambos espacios permite pensar que la violencia de F. no constituye un rasgo permanente, sino una respuesta que emerge bajo condiciones específicas.

En el recreo, a diferencia del aula, no hay una tarea que le exija demora, esfuerzo ni tolerancia del displacer. Sin esa exigencia, el principio de placer puede operar sin entrar en conflicto. F. hace lo que le resulta placentero, en un tiempo que no le impone posponer nada. En esas condiciones, la libido encuentra una vía de ligadura en el vínculo con los otros (el mate compartido, la conversación, la risa) del orden de las pulsiones de vida (Eros) (Freud, 1920). Entonces, la escena muestra que la capacidad de F. de ligar y sostener un lazo está presente. Es en el espacio reglado, atravesado por la exigencia de demora, donde esa ligadura fracasa y aparece la descarga.

“[...] otro compañero de curso ubicado detrás de su banco comenzó a realizar comentarios referidos a una adolescente de otro curso manifestando: “qué linda que está ella hoy, ¿no?”, utilizando un tono de burla y risas. [...] F. interrumpió de inmediato la acción de guardar sus cosas, levantó la cabeza y dirigió una mirada desafiante hacia su par, acompañada de una expresión facial seria.”

El disparador de esta escena difiere del de la observación áulica. En

aquel momento, un roce involuntario y mínimo desencadenó la violencia; en cambio, en esta escena el acontecimiento disparador es un comentario en tono burlón de un compañero sobre una adolescente de otro curso. La reacción de F., que interrumpe de manera inmediata lo que estaba haciendo, levanta la cabeza y dirige una mirada desafiante, sugiere que ese comentario moviliza algo distinto de un accidente.

Esta escena se puede interpretar de acuerdo con el hallazgo de objeto que Freud (1905) describe. Con la pubertad, la pulsión deja de ser principalmente autoerótica y se dirige hacia un objeto exterior. Todo sucede como si, para F., esa adolescente estuviera investida libidinalmente, de modo que el comentario del compañero no se registra como una broma cualquiera, sino como una intrusión sobre un objeto propio. La hostilidad, en este momento, no surge de una vivencia azarosa, sino que se organiza en torno a un objeto y a un rival.

Además, a diferencia del aula, la primera respuesta de F. no es todavía el estallido, sino una advertencia, un gesto dirigido que marca un límite antes de la descarga.

“El compañero continuó con la provocación interrogando: “¿crees que si me acerco y le hablo me la sigue?”. Frente a esta segunda intervención, F. soltó su mochila dejándola caer directamente al piso y elevó el tono de voz para hacer una advertencia: “cortala, ya te dije ayer, me estás buscando y me vas a encontrar”. En simultáneo con la respuesta verbal, F. exhibió el puño derecho cerrado, mantuvo una expresión seria en señal de enojo y se registró un gesto fruncido en su ceño.”

Ante la insistencia del compañero, que en ese momento se posiciona como un rival, la contención que F. había intentado en el gesto anterior se quiebra. Suelta la mochila, eleva el tono y verbaliza una amenaza explícita (“cortala, ya te dije ayer, me estás buscando y me vas a encontrar”),

acompañada del puño cerrado y una expresión de enojo. Además, el “*ya te dije ayer*” sugiere que no se trata de un episodio aislado, sino de un conflicto que se viene repitiendo.

La escena permite pensar la manifestación de violencia de F. en una estructura distinta de la del aula. Mientras ahí la violencia surgía de un acontecimiento azaroso, casi sin objeto; en esta escena, por el contrario, se organiza en torno a un objeto (la adolescente, aparentemente investida libidinalmente) y a un rival que amenaza con disputárselo. Retomando el hallazgo de objeto (Freud, 1905), con la pubertad la libido se dirige hacia un objeto exterior, de modo que la disputa por ese objeto reactiva la hostilidad hacia quien se presenta como competidor.

Resulta significativo que la advertencia inicial haya sido un intento de contención. F. no estalló de inmediato, sino que probó una pausa, que se puede pensar como un esfuerzo del Yo por sostener la ligadura frente a la exigencia pulsional. Sin embargo, tal como plantea Freud (1915b), la represión “exige un gasto de fuerza constante; si cesara, peligraría su resultado haciéndose necesario un nuevo acto represivo” (p. 146). Ante la insistencia de la provocación sobre el objeto, esa contención cede y la pulsión encuentra la vía de la descarga. A diferencia del aula, en esta escena la violencia no es únicamente impulsiva; hay un esfuerzo por sostener un límite.

“Ante la inminencia de una progresión a lo físico, un amigo de F. se acercó, lo agarró del brazo izquierdo e intervino diciéndole: “tranquilo, no vale la pena”. Como consecuencia de esta mediación, F. desistió de la confrontación, dejó sus pertenencias en el interior del aula y se retiró del aula acompañado por su amigo.”

En el punto de mayor tensión, cuando la escena parece encaminarse hacia el enfrentamiento físico, un amigo de F. se acerca, lo toma del brazo y le dice “tranquilo, no vale la pena”. F. desiste, deja sus cosas y se retira del

aula acompañado por su amigo. Lo esencial de este recorte es que la detención de la violencia no nace de F., sino del vínculo. Es el otro quien introduce la pausa que su aparato psíquico no logró sostener por sí solo.

Se puede interpretar un movimiento del orden de las pulsiones de vida (Eros). Frente a la descarga inminente, del lado de la desligadura propia de la pulsión de muerte (Freud, 1920), el vínculo con el amigo opera como vía de ligadura, del lado de Eros. Esto sucede como si ese amigo le prestara a F. la pausa que él no había podido producir solo, además de la palabra “*no vale la pena*”, permitiéndole a F. una resignificación. Se produce una contención. La ligadura y la elaboración que antes habían fracasado desde adentro, se logran ahora desde afuera, sostenidas por el vínculo.

Por otra parte, resulta significativo contrastar esta escena con la del cierre áulico. En ese momento, F. rechazaba el ofrecimiento de un compañero de trabajar juntos; por el contrario, en esta escena acepta la intervención de un amigo. La diferencia sugiere que la capacidad de F. de dejarse contener por el vínculo está presente, aunque dependa del otro y de las condiciones del encuentro. Por lo tanto, la violencia no aparece como un destino fijo. Si hay un vínculo que pueda sostener, se puede abrir una vía distinta de la descarga.

“Finalmente, F. se sentó en la escalera del patio manifestando: “ya no tengo ganas de nada”, permaneciendo en esa posición y en silencio hasta la finalización del registro.”

Al finalizar la escena, F. se sienta solo en la escalera del patio, manifiesta no tener ganas de nada y permanece en silencio. Este cierre introduce un registro novedoso, el vacío. Retomando a Quiroga y Cryan (2011), la pulsión de muerte no se manifiesta únicamente en la descarga hacia afuera, sino también como desinvestidura. Por medio de la desligadura, ataca la relación con el objeto y empobrece al Yo. Las autoras describen ese estado, siguiendo a Green, como un “vacío” o una “nada”, un “estado de reposo

mortífero” (p. 244) ligado a la imposibilidad de elaborar, y lo señalan como una característica esencial de los adolescentes violentos.

El “*ya no tengo ganas de nada*” de F. se puede interpretar en esa lógica, no como un episodio ajeno a la violencia previa, sino como su otra cara. La violencia y el vacío podrían pensarse como dos expresiones de una misma dificultad. Cuando no se logra ligar ni tramitar, la pulsión encuentra dos salidas posibles. Por un lado, una descarga hacia el exterior (como fue el estallido); por el otro, el repliegue en la desinvertidura (el vacío).

4.4. Análisis final

El análisis de las dos observaciones permite identificar una lógica común y, a su vez, una diferencia significativa entre ambos espacios. En los dos, la violencia de F. aparece como una descarga que se impone donde la elaboración fracasa; el acto reemplaza la palabra.

Sin embargo, las condiciones y formas de esa violencia difieren según el espacio. En el aula, que es un espacio reglado, atravesado por la exigencia de demora y de tolerancia del displacer, la violencia surge de acontecimientos mínimos y se presenta como una descarga casi sin objeto, a la que sigue el rechazo del vínculo. En cambio, en el recreo, que es un espacio libre donde F. se muestra capaz de ligar y sostener un vínculo, cuando aparece la violencia, se dispone en torno a un objeto y un rival, permite un intento de contención y puede ser detenida por la intervención de un amigo.

La violencia de F. se puede interpretar como una respuesta clínica al vértigo civilizatorio (Viñar, 2015), ya que la inmediatez de la época debilita la capacidad de demora y ligadura, y favorece el actuar (Agieren) por sobre la elaboración. Este fenómeno encuentra un momento oportuno en la adolescencia, en tanto la pubertad supone un aumento de la exigencia pulsional (Freud, 1905). Como señala Viñar (2015), un alto porcentaje de adolescentes y jóvenes “ya no expresan el malestar y el conflicto como

conflicto, sino con pasajes al acto (agresiones sociopáticas)” (p. 22). La conducta de F. se registra de ese modo; podría pensarse que la adolescencia no es un dato azaroso del caso, sino el terreno en el que la violencia cobraría sentido.

Sin embargo, la distinción que Lacan (2006) establece entre el *acting out* y el *pasaje al acto* permite precisar esta lectura. Viñar (2015) utiliza la expresión “pasajes al acto” en un sentido amplio, para nombrar el desplazamiento de la época del conflicto hacia el acto. No obstante, a modo de hipótesis, podría pensarse que las manifestaciones de F. se aproximan más al *acting out*. La mirada desafiante, el insulto y la amenaza con el puño permanecen en la escena y se dirigen al otro. Entonces, podrían leerse, en términos conjeturales, como un mensaje que busca ser reconocido, más que como una ruptura del lazo. Esta diferencia tendría una consecuencia importante. Si la violencia de F. fuera un modo de dirigirse al otro entonces todavía existiría un vínculo en juego. F. no rompe el lazo, sino que, a su manera, sigue buscando al otro. Esto permitiría entender por qué la palabra de un amigo (“no vale la pena”) pudo calmarlo, ya que F. seguía en relación con los demás y por eso pudo escucharlo. En este sentido, su violencia no parecería un rasgo fijo de su personalidad, sino una salida posible que, en otras condiciones, podría dar lugar a algo distinto.

Bajo este enfoque, la especificidad de la adolescencia tardía adquiere una relevancia distintiva. F. no atraviesa una etapa cualquiera. A sus 18 años, y cursando el último año de la escuela secundaria, se encuentra en el límite simbólico del pasaje a la adultez, un momento que supondría el abandono progresivo de las posiciones adolescentes. No obstante, este pasaje ya no se ofrece como una transición sostenida por ideales y referentes. Como señala Viñar (2019), en la época actual la tradición y la autoridad dejan de operar como referentes en la construcción del sujeto (p. 89). Por lo tanto, se puede inferir que las manifestaciones de violencia de F. no expresan únicamente un

desborde pulsional, sino además algo del orden de un rechazo hacia ese mundo adulto que se le exige habitar pero que no le resulta deseable. Si los referentes están debilitados y el porvenir no parece una promesa, se abre la pregunta de por qué tendría valor renunciar a la posición adolescente. En esta línea, adquiere relevancia que, durante la observación áulica, la conducta violenta de F. no haya sido objeto de sanción alguna por parte de la autoridad docente presente. No se trata de un dato insignificante. Este detalle se puede entender como una expresión, en el propio escenario, del debilitamiento de la función de los referentes adultos, debido a que el límite que la figura de autoridad debería representar no se hace efectivo.

Este punto puede articularse con lo desarrollado respecto de la autoridad. Greco (2007) plantea que la autoridad no consiste en la imposición, sino en una relación habilitante capaz de sostener un encuadre y de alojar la palabra del otro. A modo de hipótesis, la ausencia de sanción podría leerse no solo como una falla puntual, sino como un signo de esa autoridad debilitada; cuando la figura adulta no ofrece un límite ni un marco que contenga el conflicto, el adolescente queda más expuesto a responder desde el acto. En términos conjeturales, la violencia de F. no se explicaría únicamente por su economía pulsional, sino también por un entorno que, en esa escena, no logró operar como sostén.

Finalmente, el recorrido permite moderar una lectura que reduzca a F. a un adolescente violento. Su capacidad de ligar y de dejarse contener por el vínculo está presente, aunque dependa de las condiciones del encuentro. Detrás de las manifestaciones de violencia parece asomar un sufrimiento, un aparato psíquico que oscila entre la descarga y el vacío. Entonces, la violencia no se presenta como un destino fijo, sino como una de las posibles salidas de un malestar que en otras condiciones podría encontrar una vía distinta de la descarga.

CAPÍTULO 5: LIMITACIÓN Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

El presente trabajo, siendo un estudio de caso único de carácter cualitativo, presenta ciertas limitaciones. Lejos de invalidar sus hallazgos, delimitan su alcance y abren nuevas preguntas para continuar la indagación.

En primer lugar, al ser una observación no participante, el estudio no accedió a la historia ni a la subjetividad de F. más allá de lo observable en su conducta. Es por esto que las lecturas propuestas tienen el estatuto de hipótesis interpretativas y no de afirmaciones concluyentes. Esta limitación abre una posible línea para futuras investigaciones, que podrían complementar la observación con otras técnicas que permitan acceder a la dimensión histórica y subjetiva del caso, dentro de un encuadre ético.

En segundo lugar, el diseño de caso único no busca la generalización; sus resultados iluminan la singularidad de F., no una regularidad aplicable al conjunto de los adolescentes. En esta línea, sería valioso desarrollar estudios de casos múltiples o comparativos que permitan indagar si las dinámicas analizadas en esta investigación se reiteran en otros sujetos.

Además, el análisis se apoyó en dos observaciones acotadas en el tiempo y el contexto del ámbito escolar. Ampliar el abordaje a otros contextos de la vida del adolescente y extenderlo en el tiempo permitirían enriquecer y precisar la comprensión del fenómeno.

Asimismo, en un plano aplicado, profundizar esta línea podría aportar a las estrategias de acompañamiento y prevención en el ámbito educativo.

Por otra parte, dado que este estudio se centró en un adolescente varón, se reconoce como una vacancia significativa la ausencia de una perspectiva de género y de las masculinidades. Las manifestaciones de violencia de F. se desplegaron en un varón y, en la escena del recreo, en torno a la disputa por un

objeto de deseo frente a un rival. Estas escenas podrían leerse, en futuras investigaciones, a la luz de los mandatos sociales de la masculinidad y de los modos culturalmente contruidos de tramitar la rivalidad, el deseo y la afirmación viril. Asimismo, sería valioso desarrollar estudios que comparen las manifestaciones de violencia en adolescentes varones y mujeres, con el fin de indagar si asumen formas, sentidos o dinámicas diferentes según el género.

En síntesis, estas limitaciones no cierran la investigación, sino que la ubican como un punto de partida. Lejos de agotar el problema, este trabajo aspira a abrir una línea de indagación que continúe profundizando en la comprensión de las manifestaciones de violencia en la adolescencia, en el marco de las transformaciones de la época actual.

CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES

El presente trabajo se propuso comprender las manifestaciones de violencia de un adolescente de 18 años a la luz del contexto del vértigo civilizatorio actual. El análisis de un estudio de caso único permite retomar ahora los objetivos planteados, sintetizar los hallazgos y precisar el alcance de lo indagado.

En relación con el primer objetivo, describir las manifestaciones de violencia presentes en el caso, el análisis permitió reconocer que la violencia de F. no representa un fenómeno homogéneo. A lo largo de las observaciones fue tomando diversas formas como la agresión verbal, con un insulto y una amenaza; la gestual, con el puño cerrado y las miradas desafiantes; pero también el silencio, el rechazo del vínculo y finalmente, el vacío. Esta heterogeneidad no es un detalle menor, ya que permite reconocer que bajo la categoría común de “violencia”, se agrupan múltiples expresiones que responden a distintas condiciones y demandan ser leídas en su singularidad.

En cuanto al segundo objetivo, analizar las vicisitudes del proceso adolescente y las dinámicas de la violencia desde el psicoanálisis contemporáneo, el trabajo permitió interpretar la conducta de F. como un actuar (Agieren). Es decir, como una descarga que se impone donde la elaboración y la palabra fracasan. Cuando la represión no logra sostener la ligadura, el monto de afecto no tramitado tendería a buscar la vía más corta de la descarga. Por su parte, el conflicto, en lugar de recordarse o ponerse en palabras, se repite en acto. Este funcionamiento habría encontrado en la adolescencia un escenario propicio. Por un lado, la pubertad, que operó como una reactivación y aumento de la exigencia pulsional; y por el otro, el hallazgo de objeto, que reorienta la pulsión hacia el exterior. Ambos sitúan al adolescente ante una carga que debe ligar justo cuando las condiciones para hacerlo se vuelven más frágiles. Además, el análisis permitió pensar que la pulsión de muerte no se expresa solo en la descarga hacia afuera, sino también

en la desinversión. A su vez, el análisis consideró la especificidad de la adolescencia tardía como ese pasaje a una adultez que, en la actualidad, ya no se ofrece como una transición deseable ni sostenida por referentes.

Respecto del tercer objetivo, examinar la influencia del contexto social actual, el trabajo propuso leer la violencia de F. como una posible respuesta al vértigo civilizatorio. La inmediatez de la época, al desgastar los tiempos de espera y las pausas necesarias para la elaboración, debilita la capacidad de demora que el principio de realidad y el trabajo de la represión requieren, lo que favorece el actuar por sobre la palabra. La caída de la categoría de proyecto y el debilitamiento de los ideales culturales completan este esquema, en el que el malestar ya no se tramita como conflicto elaborado, sino que tiende a descargarse. En este sentido, el análisis del caso aportó elementos coherentes con el supuesto planteado, aunque su alcance debe entenderse en términos exploratorios y conjeturales, sujetos a profundización en futuras investigaciones.

Como aporte, este trabajo propone una lectura que no reduce a F. a un adolescente simplemente violento. Su capacidad de ligar y de dejarse contener por el vínculo, aunque dependiendo de las condiciones del encuentro, se pudo advertir. En términos conjeturales, sus manifestaciones de violencia se aproximarían más al *acting out* que al pasaje al acto (Lacan, 2006), ya que antes que romper el lazo, parecerían dirigir un mensaje al otro, una demanda de reconocimiento que aún interpela. Esta hipótesis resulta significativa, ya que, si la violencia conserva la forma de un llamado al otro, mantendría abierta una vía posible hacia la palabra y el vínculo. Detrás de las manifestaciones de violencia se percibió un sufrimiento, el de un aparato psíquico que oscila entre la descarga y el vacío. Comprender las manifestaciones de violencia como una de las posibles salidas de un malestar y no como un rasgo fijo del sujeto, habilita a pensar intervenciones que abran una vía distinta de la descarga, siempre y cuando sostengan un lazo y ofrezcan la posibilidad de la palabra.

Finalmente, este trabajo no pretende agotar la complejidad del fenómeno, sino ofrecer una comprensión situada de las manifestaciones de violencia en la adolescencia tardía, en el marco de las transformaciones de la época. En un tiempo que empuja hacia la inmediatez y la descarga, sostener el trabajo de la palabra y del vínculo se presenta como una tarea tan difícil como necesaria.

Es preciso destacar el carácter conjetural de estas interpretaciones. Al tratarse de una observación no participante, este trabajo no accede a la dimensión discursiva ni asociativa de F. No cuenta con su palabra, su historia ni sus asociaciones. Por esto, las lecturas teóricas propuestas en el presente trabajo constituyen hipótesis a partir de lo observado, y no afirmaciones concluyentes. Su profundización requeriría futuras investigaciones que incorporen entrevistas y permitan acceder al sentido que el propio sujeto otorga a sus actos.

CAPÍTULO 7: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez-Cienfuegos Ruiz, A. y Egea Marcos, F. (2011). Aspectos psicológicos de la violencia en la adolescencia. *Estudios de Juventud*, (82), 37-44.
- Díaz Galvis, J.L., de la Peña Olvera, F., Suárez Reynaga, J.A. y Palacios Cruz, L. (2004). Perspectiva actual de la violencia juvenil. *MedUNAB*, 6(20), 115-24.
- Di Napoli, P. (2012). Jóvenes, violencia y escuela: un análisis de las relaciones entre grupos de pares en dos escuelas secundarias de la Argentina. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (23), 25-45.
- Freud, S. (1905). III. La metamorfosis de la pubertad. En *Obras completas* (Tomo VII, pp. 189-210). Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1914). Recordar, repetir y reelaborar. En *Obras completas* (Tomo XII, pp. 145-157). Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1915a). Pulsión y destinos de pulsión. En *Obras completas* (Tomo XIV, pp. 105-134). Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1915b). La represión. En *Obras completas* (Tomo XIV, pp. 135-152). Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1920). Más allá del principio de placer. En *Obras completas* (Tomo XVIII, pp. 1-62). Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1930). El malestar en la cultura. En *Obras completas* (Tomo XXI, pp. 57-140). Amorrortu Editores.
- Frisón, R., Gaudio, R. E. y Arauco Morullo, R. N. (2021). Reflexiones sobre la violencia en la adolescencia. Complejidad e intervención en los márgenes de la categoría de proyecto. *Revista de Psicología (UNLP)*, 20(2), 75-88. <https://doi.org/10.24215/2422572Xe083>

- Galán Jiménez, J. S. F. (2018). Exposición a la violencia en adolescentes: desensibilización, legitimación y naturalización. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 14(1), 55-67.
<https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2018.0001.04>
- Greco, M. B. (2007). La autoridad (pedagógica) en cuestión: una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación. Homo Sapiens Ediciones.
- Hernández-Sampieri, R. (2014). Metodología de la investigación, 6ta edición. McGraw-Hill/Interamericana Editores S.A. de C.V.
- Jurado de los Santos, P., Lafuente Carrasco, Á. y Justiniano Domínguez, M.D. (2020). Conductas disruptivas en Educación Secundaria Obligatoria: análisis de factores intervinientes. *Contextos Educativos*, 25, 219-236.
<https://doi.org/10.18172/con.3827>
- Lacan, J. (2006). *El seminario de Jacques Lacan. Libro 10: La angustia (1962-1963)*. (J-A. Miller, Ed.). Paidós.
- Organización Panamericana de la Salud. (s.f.). *Violencias y jóvenes en Argentina*. OPS/OMS. Recuperado el 14 de agosto de 2026, de <https://www.paho.org/es/violencias-jovenes-argentina>
- Quiroga, S. y Cryan, G. (2011). Conceptualización teórica acerca de las denominaciones de la violencia juvenil. *Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente*, (51/52), 232-263.
- UNESCO. (2019). Behind the numbers: Ending school violence and bullying. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa, S.A.

Viñar, M. (2015). El vértigo civilizatorio y la clínica actual. *Revista de la Sociedad Argentina de Psicoanálisis*, (19), 17-34.

Viñar, M. (2019). *Mundos adolescentes y vértigo civilizatorio*. Noveduc Libros, edición digital.

7.1. Bibliografía utilizada

De acuerdo con el cumplimiento de los artículos 24° y 25° del Reglamento de TIF del Instituto Universitario de Ciencias de la Salud Fundación H.A. Barceló (Resolución HCS N.º 11083/26), y en el marco de la transparencia y la honestidad intelectual, se declara el uso de herramientas de inteligencia artificial (IA) durante la elaboración del presente trabajo.

Se utilizó NotebookLM para la búsqueda bibliográfica y la localización de investigaciones en motores de búsqueda como Academia.edu, Google Scholar y SciELO.

Se empleó Gemini para la sugerencia bibliográfica, la orientación de las lecturas, y la organización preliminar de las ideas.

Se recurrió a Claude para la organización de ideas, la corrección gramatical, ortográfica y de estilo, la revisión y mejora de la redacción, la adecuación de las citas y referencias a las normas APA (7.^a edición), la revisión de la coherencia y la organización del texto, y la reformulación lingüística no sustantiva a partir de lo elaborado por la estudiante.

En todos los casos, el uso de estas herramientas tuvo un carácter complementario. La selección de bibliografía, el análisis del caso, las interpretaciones clínicas, la construcción teórica y las decisiones metodológicas fueron elaboradas por la estudiante, quien evaluó el uso o el descarte de cada una de las sugerencias. Por lo tanto, la estudiante asume la autoría y la responsabilidad plena del contenido presentado.

ANEXOS

Observación en el contexto áulico

La observación se llevó a cabo en el espacio del aula y tuvo una duración total de 30 minutos. Al inicio del registro, F. se encontraba ubicado en la primera fila de bancos, sentado junto a un compañero. La docente a cargo del curso propuso la realización de una actividad de carácter individual; en esta escena, se registró que F. presentaba dificultades para concentrarse y se distraía con facilidad. A pesar de la presencia de la autoridad docente en el aula, el adolescente utilizó de manera continua el celular, sin manifestar interés por la propuesta académica.

Transcurridos unos minutos, F. comenzó a copiar las consignas en su carpeta, aunque interrumpió la tarea al distraerse nuevamente, esta vez interactuando con su compañero de banco. En ese momento, F. dirigió una conducta hostil hacia su compañero, quejándose de que no le dejaba espacio suficiente para escribir de manera cómoda. Ante el reclamo, el compañero intentó desplazarse hacia un lado y golpeó de forma involuntaria el brazo y la pierna derecha de F., lo que provocó un movimiento repentino y un desliz en el trazo de su escritura.

Como consecuencia, F. reaccionó insultando a su compañero reiteradamente mediante la palabra "tonto", utilizando un tono de voz agresivo y dirigiéndole una mirada despectiva. A pesar de que el compañero le ofreció disculpas de inmediato, F. elevó el tono de voz para emitir una amenaza explícita mediante la frase: "te voy a cagar a piñas, quédate quieto". Al mismo tiempo, realizó un gesto inclinándose hacia el compañero y mostrándole el puño derecho cerrado.

Posteriormente, F. tomó nuevamente la lapicera y continuó copiando la consigna. Al finalizar, retomó enseguida el uso del celular. Luego de unos minutos, su compañero de banco le consultó si deseaba resolver las preguntas

de la actividad en conjunto; ante la propuesta, F. permaneció en silencio, lo miró de reojo con una expresión desafiante y regresó su atención al celular hasta el cierre del registro.

Tabla 1

Matriz de observación – contexto áulico (duración: 30 minutos)

Momento	Situación observada	Conducta de F.	Dimensión de análisis
1º	La docente propone una actividad individual.	Dificultad para concentrarse; se distrae; uso continuo del celular; desinterés por la propuesta.	Respuesta a la consigna / uso de objetos.
2º	Comienza a copiar la consigna.	Interrumpe la tarea; se distrae con el compañero de banco.	Respuesta a la consigna.
3º	Reclamo por el espacio en el banco.	Conducta hostil hacia el compañero.	Interacción con pares.
4º	El compañero, al desplazarse, lo golpea involuntariamente.	Insulta reiteradamente (“tonto”); tono agresivo; mirada despectiva.	Manifestación verbal y gestual.

5°	El compañero se disculpa de inmediato.	No cesa; amenaza (“te voy a cagar a piñas; quédate quieto”); muestra el puño cerrado.	Manifestación verbal y gestual.
6°	Retoma la actividad.	Copia la consigna; luego vuelve al celular.	Uso de objetos / evitación.
7°	El compañero le propone resolver en conjunto.	Silencio; mirada desafiante; regresa al celular.	Interacción con pares / retraimiento.

Nota. Elaboración propia.

Observación en el contexto recreativo

La observación se realizó en las instalaciones escolares y tuvo una duración total de 20 minutos. En el inicio del registro, F. se encontraba en el patio de la institución reunido con dos compañeros de curso. Durante la primera mitad del tiempo de descanso, se registró una interacción tranquila, en la que el joven compartía mates con sus pares, conversaba y se reía de forma distendida.

Una vez transcurrida la mayor parte del recreo, F. regresó al aula junto a sus compañeros y comenzó a guardar sus pertenencias dentro de la mochila, anticipándose de este modo al cambio de aula requerido para la siguiente materia. En ese momento, otro compañero de curso ubicado detrás de su banco comenzó a realizar comentarios referidos a una adolescente de otro curso manifestando: “qué linda que está ella hoy, ¿no?”, utilizando un tono de burla y risas.

Luego de este acontecimiento, F. interrumpió de inmediato la acción de guardar sus cosas, levantó la cabeza y dirigió una mirada desafiante hacia su par, acompañada de una expresión facial seria. El compañero continuó con la provocación interrogando: “¿crees que si me acerco y le hablo me la sigue?”. Frente a esta segunda intervención, F. soltó su mochila dejándola caer directamente al piso y elevó el tono de voz para hacer una advertencia: “cortala, ya te dije ayer, me estás buscando y me vas a encontrar”. En simultáneo con la respuesta verbal, F. exhibió el puño derecho cerrado, mantuvo una expresión seria en señal de enojo y se registró un gesto fruncido en su ceño.

Ante la inminencia de una progresión a lo físico, un amigo de F. se acercó, lo agarró del brazo izquierdo e intervino diciéndole: “tranquilo, no vale la pena”. Como consecuencia de esta mediación, F. desistió de la confrontación, dejó sus pertenencias en el interior del aula y se retiró del aula

acompañado por su amigo. Finalmente, F. se sentó en la escalera del patio manifestando: “ya no tengo ganas de nada”, permaneciendo en esa posición y en silencio hasta la finalización del registro.

Tabla 2

Matriz de observación – contexto recreativo (duración: 20 minutos)

Momento	Situación observada	Conducta de F.	Dimensión de análisis
1º	En el patio con dos compañeros.	Interacción tranquila; comparte mate; conversa; se ríe distendido.	Interacción con pares / vínculo.
2º	Regresa al aula y guarda sus cosas.	Anticipa el cambio de aula.	Conducta cotidiana.
3º	Un compañero comenta en tono de burla sobre una adolescente.	Interrumpe; levanta la cabeza; mirada desafiante; expresión seria.	Interacción con pares / manifestación gestual.
4º	El compañero insiste.	Suelta la mochila; amenaza (“me estás buscando y me vas a encontrar”); puño cerrado; ceño fruncido.	Manifestación verbal y gestual.
5º	Un amigo interviene y lo toma del brazo.	Desiste; deja sus cosas; se retira acompañado.	Interacción con pares / contención.

6°	Se sienta en la escalera del patio.	“Ya no tengo ganas de nada”; silencio hasta el cierre.	Manifestación verbal / retraimiento.
----	-------------------------------------	--	--------------------------------------

Nota. Elaboración propia.