

Trabajo final para la formación de especialización en Análisis
Existencial

BULLYING ESCOLAR, EL DOLOR DE NO SER VISTO

Marcela Flores Cordero

Prof. guía: Michèle Croquevielle

Instituto Chileno de Análisis Existencial - ICAE

31 de Diciembre de 2024

RESUMEN	3
ABSTRACT	3
I. INTRODUCCIÓN	4
II. EL BULLYING DURANTE LA ADOLESCENCIA	7
II.1 BULLYING ESCOLAR	7
CONCEPTUALIZACIÓN DEL BULLYING:	7
FACTORES DE RIESGO	9
II.2 ADOLESCENCIA, ETAPA DE BÚSQUEDA DE SÍ MISMO	10
ADOLESCENCIA TEMPRANA	11
ADOLESCENCIA MEDIA	13
ADOLESCENCIA TARDÍA	16
II.3 MOTIVACIONES FUNDAMENTALES DE LA EXISTENCIA EN LA ADOLESCENCIA	20
1ª MOTIVACIÓN FUNDAMENTAL: PODER SER	22
2ª MOTIVACIÓN FUNDAMENTAL: GUSTAR VIVIR	26
3ª MOTIVACIÓN FUNDAMENTAL: PERMITIRSE SER COMO SE ES	28
4ª MOTIVACIÓN FUNDAMENTAL: EL SENTIDO	31
II.4 REACCIONES DE COPING FRENTE AL BULLYING	34
REACCIONES DE COPING DE LA 1ª MOTIVACIÓN FUNDAMENTAL	36
REACCIONES DE COPING DE LA 3ª MOTIVACIÓN FUNDAMENTAL	38
II.5 BULLYING Y PSICOPATOLOGÍA	41
III. CONCLUSIÓN	45
IV. BIBLIOGRAFÍA	47

Resumen

El siguiente trabajo profundiza en la experiencia de la persona que es víctima de acoso escolar, también llamado bullying, durante la etapa de la adolescencia temprana. Se hace alusión a esta etapa, en términos de las tareas del desarrollo, especialmente la construcción de la identidad y el impacto de la agresión de parte de los pares.

Se reflexiona en torno a la vulnerabilidad de ese momento de la vida, donde se realiza una búsqueda del sí mismo, a partir del encuentro con el otro y con el mundo, y se describe el bullying como una experiencia que amenaza que afecta especialmente a la 1ª y 3ª Motivación Fundamental.

Se describen las Reacciones de Coping que se despiertan comúnmente ante el bullying y los cuadros psicopatológicos asociados.

Finalmente, se reflexiona en torno al dolor de la persona que vive acoso escolar.

Palabras clave: Adolescencia, Bullying, Motivaciones Fundamentales

Abstract

The following work delves into the experience of the person who is a victim of school harassment, also called bullying, during the early adolescent stage. Reference is made to this stage in terms of developmental tasks, especially the construction of identity and the impact of aggression from peers.

It reflects on the vulnerability of this moment in life, where a search for oneself takes place, based on the encounter with the other and with the world, and describes bullying as a threatening experience that especially affects the 1st and 3rd Fundamental Motivation. The Coping Reactions that are commonly triggered by bullying and the associated psychopathological conditions are described.

Finally, it reflects on the pain of the person who experiences bullying at school.

Keywords: Adolescence, Bullying, Fundamental Motivations

I. Introducción

Para desarrollar este trabajo, he decidido profundizar en la temática de un artículo que escribí en la Revista Existencia en el año 2016. He escogido este tema basándome en mi experiencia como psicóloga escolar durante 20 años y en consonancia con la etapa actual de mi vida profesional, en la que he decidido dejar la primera línea de apoyo en el ámbito escolar para enfocarme en el acompañamiento individual mediante la práctica clínica.

La reflexión presentada en este trabajo se guía por los principios del Análisis Existencial Contemporáneo (AE), teoría que me ha permitido incorporar una nueva perspectiva profesional y personal sobre la vida y sus experiencias. Asimismo, me ha brindado herramientas para acompañar de manera comprensiva y compasiva a niños y jóvenes en su proceso de desarrollo, especialmente en situaciones difíciles como el acoso escolar, también conocido como bullying (término, tomado del inglés, que deriva de "bully", que significa acosador).

Dedico este trabajo a quienes han sufrido el dolor de ser víctimas de violencia en este espacio, donde esperaban encontrar protección y amistad.

Quiero también reconocer a quienes, tras vivir experiencias de este tipo, han logrado volver a decir Sí a sí mismos, a la vida, a los demás y al futuro.

Así comenzaba el artículo, con una descripción de aquello que me tocaba y me movía personalmente en mi trabajo como psicóloga en la escuela.

Durante los primeros días en este nuevo trabajo me sentí emocionada con las risas, los juegos, y la vida... los recreos me invitaban a ver a los niños en sus distintas esencias. Algunos más seguros se acercaron a saludar, otro llorando esperó a que le ofreciera mi ayuda, unas niñas bailaban, sin percatarse de mi presencia, y se esforzaban en sus pasos de baile, con mas ganas que ante cualquier prueba de matemática o ciencias. Recuerdo especialmente a una niña en un rincón, observando el mismo baile, con una mirada triste, como mostrando sus ganas de participar, sin permitirse sacar la voz y

pedir un lugar en esa danza común. Esa niña, y otros niños después de ella, me han conmovido y movido, conectándose con el dolor, la empatía y la urgencia. He logrado entender que estas emociones se relacionan con mis propias vivencias en la etapa escolar...y desde ahí reconozco el profundo sentido que he encontrado en mi trabajo. No ser visto en la inmensidad de un patio de escuela debe ser de las experiencias más duras, no ser visto y no tener el coraje de acercarse, querer ser en esa danza y sentir que no se es durante la eternidad de un recreo de 20 minutos... (Flores, 2016)

Como terapeuta, en el ámbito de la consulta clínica individual, me encuentro con relatos de experiencias escolares marcadas por la exclusión, las burlas, los empujones, los sobrenombres y las bromas de mal gusto. Frases como “Creo que lo que me pasa tiene que ver con que sufrí bullying en el colegio” se repiten, y no es casualidad que las edades coincidan: 11, 12 o 13 años, el inicio de la adolescencia.

Siempre me ha interesado comprender y acompañar esta etapa de la vida. Recuerdo vívidamente las emociones, los desafíos, los temores y el entusiasmo de esa etapa. Recuerdo estar con mis amigas, riéndonos sin poder parar, y conversando por horas, y también la sensación de estar perdida, aquellos días que por alguna razón no iban a clases y estaba sola en un los recreos. Recuerdo la intensidad del enamorarse a esa edad, ruborizarme y sentirme expuesta frente a los ojos de todos. Y recuerdo como, durante esos años de dictadura militar en Chile, me resultaba incomprensible, angustiante y desesperante, la injusticia y la muerte a nuestro alrededor. Al mirar hacia atrás, pienso cuánto habría significado contar con alguien que escuchara con atención las preguntas y los miedos que estaba viviendo, las tomara en serio y me ofreciera el aliento necesario. Este sentido ha guiado mi camino profesional hasta hoy.

La adolescencia es un momento de transición, donde se comienza a dejar atrás el entorno familiar protector para avanzar hacia la autonomía y la construcción de la identidad propia. Este proceso está lleno de pasos adelante y retrocesos, de coraje y búsqueda de refugio. En este trayecto, los amigos pasan a ser una referencia, un puerto y una fuente de disfrute y aceptación.

Así como en la infancia es fundamental contar con un adulto disponible que brinde seguridad para explorar el mundo, durante la adolescencia, el apoyo de los pares y su cercanía, ayuda a aumentar la confianza que impulsa a iniciar la tarea de buscarse a uno mismo.

En el caso del bullying, al dolor por el rechazo y las dudas sobre el propio valor, se suma la angustia que genera la fragilidad de este sostén social que son los amigos. Aquellos que deberían ser apoyo y referentes para la diferenciación y la autonomía, se convierten en una amenaza que estrecha las oportunidades, negando la posibilidad de ser ahí.

Las experiencias de bullying, especialmente cuando se prolongan durante meses o años, pueden dejar una huella profunda. La mente, afectada por el daño a la seguridad y la autoestima, activa mecanismos de protección (Reacciones de Coping) que pueden llegar a ocupar gran parte del repertorio de conducta, interfiriendo con las formas de expresión más auténticas y afectando en ocasiones el desarrollo de la personalidad.

El apoyo que recibe un niño en estas circunstancias es muy importante. Actualmente, la aplicación de protocolos en las escuelas busca garantizar el cumplimiento de acciones que detengan las manifestaciones visibles del bullying y establezcan sanciones a los responsables. Sin embargo, más allá de las acciones concretas, quisiera destacar la importancia de la calidad del encuentro entre la persona que interviene y la víctima de bullying. Es en ese encuentro, en ese acompañamiento y en la posibilidad de ser visto, donde existe una oportunidad de nuevas vivencias, de sentirse, considerado y respetado, en el marco de una relación que brinda seguridad y aceptación, y que contribuye a la reparación interna de la experiencia.

Quiero aclarar que, a lo largo de este texto, utilizaré expresiones como "los jóvenes" o "los adolescentes" de manera inclusiva abarcando tanto a chicas como a chicos y a quienes se encuentran en proceso de definir su identidad de género. Asimismo, centraré mi reflexión en las personas que han sido víctimas de bullying, haciendo un menor énfasis en quienes lo cometen o participan como testigos.

II. El Bullying durante la adolescencia

II.1 Bullying escolar

Conceptualización del bullying:

Antes de profundizar en el impacto que el acoso entre pares puede generar en el adolescente, es fundamental referirse a algunos elementos clave que definen este tipo de violencia.

Cuando hablamos de bullying nos referimos a cualquier tipo de comportamiento agresivo dirigido hacia una persona en particular, que se caracteriza por ser repetitivo, injustificado, deliberado y con intención de causar daño, afectando a la víctima de manera física, emocional y/o social (Smith y Brain, 2000; Smeke, 2022).

Es importante distinguir que el bullying no es el único tipo de violencia que puede darse en un entorno escolar, ni tampoco debe confundirse con conflictos normales o diferencias de opinión entre personas (Smeke, 2018). En este sentido, y de acuerdo con Martínez Rodríguez (2017), esta forma de agresión siempre se dirige hacia alguien percibido con menor poder, ya sea en términos de características físicas como fuerza o tamaño, condición social, edad, personalidad, red de apoyo, fortaleza psicológica, etc.

El bullying puede incluir diversas formas de violencia, como son:

- **Violencia Física:** golpes, empujones, gestos ofensivos, daño al cuerpo o a las propiedades, etc.
- **Violencia Verbal:** humillaciones, insultos, comentarios denigrantes, sobrenombres, intimidaciones, etc.
- **Violencia Psicológica:** indiferencia, manipulación, engaño, extorsión, etc.
- **Violencia Social:** aislamiento, exclusión, calumnias, discriminación racial o religiosa, etc.
- **Violencia Sexual:** faltas de respeto al cuerpo, comentarios inadecuados, rumores, demandas sexuales no consentidas, etc.

- **Violencia Cibernética:** comentarios ofensivos, calumnias, rumores, exposición de imágenes íntimas o denostativas en redes sociales, suplantación de identidad, etc.

Según la encuesta del INJUV 2017 (Instituto Nacional de la Juventud), acerca de Bullying en establecimientos educacionales chilenos, la principal situación que declaran los estudiantes son los insultos o garabatos (60%), seguido por las burlas o descalificaciones (58%), los rumores mal intencionados (50%), ignorar o no tomar en cuenta a otras/os estudiantes (46%), aislar o dejar apartado a otra/o estudiante (43%), empujones mal intencionados (33%), amenazas u hostigamientos (31%), peleas físicas (22%) y tirarse objetos contundentes como palos, sillas y mesas (7%).

En mi experiencia como psicóloga escolar, considero relevante señalar que el acoso frecuentemente ocurre fuera de la vista de los profesores o de los padres, y que en otras ocasiones, se manifiesta mediante claves verbales o gestuales que no son entendidas como agresivas por los adultos, quienes suelen minimizarlo viéndolo como "cosas de adolescentes". Esta invisibilidad genera en la víctima una mayor sensación de indefensión, al no ser vista ni recibir la ayuda necesaria.

En relación a quienes participan de una situación de acoso, distintos autores mencionan que ésta involucra tres roles principales:

1. El acosador: quien realiza la agresión
2. La víctima: quien recibe el daño
3. Los testigos: que aunque no participan directamente en la agresión, validan la situación al conformar una audiencia que refuerza la dinámica, manteniendo y perpetuando el acoso (UNICEF, 2019).

En cuanto a las características de la víctima, ésta puede poseer o no rasgos que la diferencien del grupo, como características físicas, familiares, religiosas, intereses distintos, discapacidad, identidad de género u orientación sexual, rendimiento académico, entre otros. Frecuentemente, el acosador utiliza alguna de estas características como pretexto para justificar su agresión persistente (Smeke, 2018).

Respecto de las consecuencias del bullying para las víctimas, según UNICEF (2019), este tipo de agresión puede generar en los adolescentes efectos significativos en su salud física, psicológica y social, incluyendo:

- Efectos Físicos: trastornos del sueño, problemas de alimentación, dolores de cabeza, fatiga, entre otros.
- Efectos Psicológicos: angustia, miedo, soledad, inseguridad, pérdida de confianza, depresión entre otros.
- Efectos Sociales: aislamiento, inhibición, dificultad para relacionarse, entre otros.

La experiencia de ser objeto de agresión puede afectar la de igual manera la motivación escolar, y puede llevar a conductas autolesivas o agresiones hacia otros. En los casos más graves, se observa una pérdida de apego a la vida, con riesgo de depresión severa e incluso suicidio (Azua, Rojas y Ruiz, 2020).

Si bien el acoso puede presentarse desde la edad preescolar, suele manifestarse con mayor intensidad y frecuencia en la adolescencia temprana y media (11-16 años), evolucionando hacia formas más sutiles como insultos o exclusión social, que pueden mantenerse a lo largo de toda la adolescencia (Zych et al., 2018).

Smeke (2022) menciona que alrededor de los 16 años, al finalizar la adolescencia media, la incidencia del bullying tiende a disminuir, puesto que en esta etapa, los jóvenes desarrollan mayor autonomía moral, disminuye su necesidad de popularidad y aumentan sus preocupaciones relacionadas con el futuro.

Factores de riesgo

El impacto del acoso varía significativamente en cada caso, dependiendo de:

- Las circunstancias en que ocurre
- Las características personales de la víctima, con sus fortalezas y vulnerabilidades.
- Experiencias de vida y experiencias previas de violencia

- El tipo de apoyo recibido
- La etapa de desarrollo en que ocurre

El grado de trauma, las consecuencias y el impacto sobre el desarrollo de la personalidad dependen de una combinación de estas variables, siendo la edad uno de los factores determinantes.

Por ello, revisaré a continuación, aquellas características de la etapa adolescente que pueden resultar como un factor de vulnerabilidad frente al acoso.

II.2 Adolescencia, etapa de búsqueda de sí mismo

Durante la adolescencia, la persona se ve demandada para desarrollar un sentido interno coherente que le permita dar respuesta a las grandes preguntas: ¿Quién soy?, y ¿Qué quiero hacer con mi vida?. Éste es el momento en que la persona debe abocarse a la tarea de construir y afianzar su identidad, logrando además fidelidad hacia sus propios valores y a hacia sí misma (Erikson, 1968).

La adolescencia es por lo tanto, un momento de exploración, experimentación, elección y reafirmación personal que conduce a la persona hasta la adultez, y que la lleva a alcanzar el compromiso con quién es y con su papel en la vida.

Este proceso transcurre en medio de cambios de todo tipo, que no pasan desapercibidos ni para la persona ni para su entorno. Las grandes transformaciones biológicas, cognitivas, emocionales y sociales que marcan esta etapa, no ocurren de manera uniforme, sincrónica o continua, ni tampoco llevan el mismo ritmo madurativo pudiendo ocurrir retrocesos o estancamientos (Hidalgo y Ceñal 2014). Esto puede darse especialmente frente a momentos de estrés, tales como problemas económicos, crisis familiares, dificultades académicas, y por supuesto con los pares.

En este apartado, exploraremos los desafíos que impone la adolescencia, como período de transformación y búsqueda. Para ello usaré como referencia la división que propone la OMS, distinguiendo tres subetapas que, aunque se traslapan entre sí, tienen sus distinciones. Ellas son:

- a) Adolescencia temprana: que va desde los 10 a los 13 años aproximadamente y se caracteriza por los cambios puberales que gatillan las primeras grandes transformaciones del cuerpo.
- b) Adolescencia media: que comprende desde los 14 a los 17 años y se caracteriza por la separación de los padres y por la relevancia que adquiere el grupo de pares.
- c) Adolescencia tardía: que abarca desde los 18 hasta los 21 años, siendo el momento donde se está afianzando la identidad, se adquiere un compromiso mayor con valores, y se empiezan a asumir nuevas tareas y responsabilidades.

Adolescencia temprana

La adolescencia temprana está marcada por el surgimiento de importantes cambios físicos desencadenados por la pubertad. Su inicio muestra una amplia variación dentro del rango normal, y está determinado por variables genéticas y ambientales tales como alimentación, salud, actividad física, hábitat geográfico, estímulos psíquicos y sociales, etc. (Hidalgo y Ceñal, 2014).

El comienzo de la adolescencia surge cuando se desencadenan los procesos hormonales de la pubertad, que producen transformaciones y que afectan la dimensión somática de la persona, tanto en su talla y apariencia, como en sus respuestas fisiológicas. Se modifica además la fisonomía del rostro, en sus proporciones y en la apariencia de la piel, y los órganos sexuales internos y externos se desarrollan hasta alcanzar la capacidad reproductiva.

Los cambios puberales, no son armónicos ni proporcionales, sino que se dan por segmentos, con crecimiento inicial de las extremidades inferiores, y con un orden de distal a proximal, alcanzando la talla definitiva entre los 16-17 años para las chicas, y hasta los 21 años en el caso de los chicos (Mas, 2016).

Junto a estas transformaciones a nivel del cuerpo observado, ocurren importantes cambios a nivel cerebral que se manifiestan en la emocionalidad y en el comportamiento.

Por un lado ocurren cambios en el sistema límbico, orquestador de la vivencia emocional, que se vuelve más intensa y lábil durante esta etapa. Esta estructura comienza a responder con mayor intensidad segregando más dopamina como refuerzo ante situaciones emocionantes o de diversión, lo que promueve la exploración y el acercamiento a riesgos, impulsando a la persona a salir de las fronteras de lo conocido (Mas, 2016).

Por otra parte, también existen transformaciones en la corteza prefrontal, relacionada con la capacidad de reflexionar, planificar, tomar perspectivas y modular los impulsos, habilidades que se alcanzan en la adultez y que son base para la empatía. Para ello, el cerebro adolescente pasa por procesos de poda neuronal, mielinización y reorganización sináptica, orientados a alcanzar una mayor complejidad del pensamiento, y que tarda hasta aproximadamente los 25 o 30 años (Mas, 2016).

Respecto a la vivencia subjetiva de estos cambios, puesto que no se conoce el momento ni la velocidad que estos alcanzarán, la persona siente incertidumbre e inquietud. Por ello, tanto si tardan en ocurrir, como si ocurren tempranamente, las transformaciones de la adolescencia son vividas como una invasión que irrumpe, o una “voluntad biológica” a la que no se puede oponer resistencia (Abeaustury y Knobel, 1970, p. 110-111)

Es común que en este momento surja una pregunta persistente: “¿Soy normal?”, que se recurra a la comparación con otros, que se experimenten emociones ambivalentes frente a los cambios sexuales (interés, asombro, vergüenza, etc.), y que surja un sentimiento de extrañeza frente al propio cuerpo (Hidalgo y Ceñal, 2014).

En esta nueva etapa, la vida exige a la persona salir del lugar que conocía y que le resultaba familiar y predecible, viéndose enfrentada a tener que ir aceptando lo nuevo. El cuerpo deja de ser como era y con ello surgen sentimientos de extrañeza e incomodidad, y el mundo a su vez deja de hablarle a la persona en el lenguaje de los niños, comenzando a interpelarlo de una manera diferente.

Desde la mirada del AE, se puede decir que en esta etapa existe un movimiento desde lo predecible hacia lo desconocido que pone a la persona ante un desafío relacionado

con el Poder Ser en la vida de esta nueva manera, que corresponde a la 1ª Motivación Fundamental y que se revisará en mayor profundidad en el próximo apartado.

Adolescencia media

Respecto a la adolescencia media, y asociada a una segunda transformación de carácter psíquico y social, el adolescente comienza una búsqueda de cercanía y complicidad cada vez más significativa con sus pares, se orienta a la búsqueda afectiva fuera del ámbito familiar y comienza a distanciarse de la autoridad de los padres. En términos del AE, podría decirse que la condición existencial de relación, valores y afectos, correspondiente a la 2ª Motivación Fundamental de la existencia (que se explicará en el apartado II.3) atraviesa una redefinición y una transformación que da paso a un abanico más amplio de posibilidades afectivas.

Para lograr una mayor autonomía, el adolescente debe cumplir con ciertas tareas del desarrollo, que son procesos activos, no automáticos, y que, por lo tanto, requieren de un gran esfuerzo, constituyendo un verdadero trabajo donde el adolescente es el principal agente (Rodulfo, 1986).

Algunas tareas de esta etapa se mencionan a continuación:

a) En primer lugar, quien ha dejado de ser niño, así como también sus padres, debe hacer un duelo de su cuerpo infantil perdido y aceptar poco a poco esta nueva forma física de estar en el mundo (Aberastury, 1970).

No se trata sólo de enfrentarse a los cambios en sí, sino que implica el ejercicio psíquico de elaborar e integrar esta nueva realidad al ser. Es decir, esta tarea alude a la actividad personal de soportar y finalmente aceptar la realidad que se impone.

Junto con el cuerpo, también se va transformando el mundo que habita el individuo. Cambia la forma en que los otros se relacionan con él, la manera de acercarse y lo que esperan de su comportamiento. Ser cuidado y tratado como un niño pequeño queda en el pasado, y el joven que debe hacer un duelo de ello, se enfrenta a nuevas formas de interactuar y nuevas exigencias a las que debe responder sin saber aún cómo hacerlo.

Los juguetes y las actividades que atesoraba y que le brindaban alegría y satisfacción deben ser desplazados y cambiados por otras, atravesando muchos pequeños duelos por la pérdida de aquello que era referente de identidad y que le proporcionaba un buen sentir (personajes, películas, formas de vestir, juegos, cuentos, etc.).

b) Además del duelo por el cuerpo, el joven debe asumir un rol de género y una orientación sexual determinada (Aberastury, 1970).

Lo que hace algunos años se vivía como asignado por la biología y la sociedad, y aceptado en la mayoría de los casos como algo dado (o bien resignándose a ello en los casos de disforia de género), ha tomado hoy el carácter de elección y decisión, con la incertidumbre que ello conlleva en todos los sentidos para los jóvenes.

La identificación con un género determinado o la orientación sexual constituye, en algunos casos, cuando ha sido difícil alcanzar la diferenciación de los padres, un vehículo de autoafirmación, y en ocasiones de agresión hacia la sociedad. O bien, en otras situaciones, un intento de responder a una vida no sentida y de redibujar sus límites y posibilidades.

Antonia (Toño) quería que la llamaran usando pronombres masculinos. No me era fácil hacer el ejercicio de usar ese pronombre para dirigirme a ella (...él), ya que además y contrariamente a lo que esperaba, era suave en su forma de hablar, y muy femenino en su expresión. Le pedí que si me equivocaba, me disculpara y comprendiera que era algo nuevo para mí, pero que haría mi mayor esfuerzo y que intentaría dirigirme a él como me pedía, para que se sintiera cómodo en sus sesiones. Toño decía que esta forma le hacía sentir mejor, porque le hacía pensar que tenía más poder y más opciones en la vida. Su relación con su madre era difícil, se sentía siempre en falta, criticado y exigido. Ella era dueña de casa, y no había estudiado ya que quedó embarazada de él siendo muy joven. Quería ir a vivir con su papá (estaban separados), un ingeniero que era más callado, llevaba una vida más tranquila y siempre le preguntaba lo que quería hacer sin imponerle actividades sociales o familiares como lo hacía su madre. Toño era introvertido, no le gustaba relacionarse demasiado con sus compañeros, quería estudiar ciencias y dedicaba mucha energía a prepararse para ello .

c) El joven, por otra parte, se ve incitado por la sociedad a asumir nuevos roles y formas de funcionamiento responsables y autónomas que aseguran la pertenencia y aprobación del grupo social. Como explica Erikson cuando define a la persona como

miembro de un medio ambiente, conformado por los egos de otros significativos al que el ser humano necesita pertenecer, dada su condición de ser social (1968, p. 190).

Por su parte, los adolescentes chilenos se encuentran bajo esta presión en un contexto de alta competitividad y de estrés económico para las familias, lo que muchas veces limita o hace ilusoria una posibilidad de elección profesional libre. A pesar de ello, por otra parte, hoy existe una mayor flexibilidad en el campo ocupacional y profesional, que ofrece nuevas posibilidades fuera de las tradicionales y donde existen más instituciones disponibles, lo que amplía las oportunidades.

d) Otra tarea psicológica central de esta etapa es separarse de la familia y darle un nuevo lugar a los padres.

Este desafío es descrito por algunos autores como una vivencia psíquica que toma la forma inconsciente de un “asesinato y duelo de los padres” (Aberastury, 1970), o como “el desasimiento respecto de la autoridad de los progenitores” (Freud, 1905, p. 207). Es un requisito necesario para transformar la dependencia de los padres, que han sido poco cuestionados durante la infancia, y buscar nuevas fuentes de amor fuera del entorno familiar.

La tarea de independencia, sin embargo, se cursa en paralelo al desarrollo de las funciones yoicas, tales como la capacidad de distinguir la realidad externa de la interna, tomar conciencia sobre las consecuencias de los propios actos, la regulación y el control de los afectos e impulsos, la capacidad de establecer relaciones permanentes con otros, de integrar y dar unicidad y coherencia a la experiencia personal (Bellak y Samall, 1970).

En este sentido, el joven que debe separarse de sus padres percibe en sí mismo una fragilidad que le lleva a realizar movimientos muchas veces ambivalentes, progresivos y regresivos, en esta búsqueda de independencia y frente a su necesidad de protección.

Mientras que un niño pequeño acudiría sin dudar en busca de ayuda de los adultos cercanos que percibe como protectores y confiables, un adolescente, en cambio, probablemente se resistiría a ello, debido a la distancia interna que está viviendo, que

se suma a la percepción de una actitud crítica y de desconfianza de parte del mundo adulto hacia él, lo que algunos autores entienden como una reacción defensiva (Aberastury, 1970).

La sensación de fragilidad que percibe el adolescente, y que cursa junto al distanciamiento del adulto, encuentra alivio en el grupo de pares, que otorga satisfacción a partir de la relación y que proporciona el ambiente que sostiene y que colabora para consolidar el proceso de individuación, encontrando una forma auténtica de relacionarse con su medio (Espinosa, 2010).

e) Por último, el adolescente se enfrenta a la tarea de tomar decisiones y aprender a estar solo.

Estar fuera de los ambientes familiares infantiles es una oportunidad para el adolescente de decidir por sí mismo. Los espacios fuera de la familia son oportunidades transicionales, que brindan la posibilidad de ensayar la autonomía, poner a prueba la capacidad de movilizarse independientemente y de estar solo. Lugares como la escuela, los equipos deportivos, actividades de educación no formal y el grupo de amigos son espacios en los que el adolescente puede experimentar la toma de posición frente a sus pares y la decisión personal, adquiriendo una mayor seguridad personal y reforzando el Yo.

De este modo, una mayor fortaleza yoica en el joven se traduce en mayor coraje y entrega la posibilidad de arriesgarse a un movimiento de independencia y autodelimitación. En cambio, cuando se experimenta mayor fragilidad yoica, es más probable la asimilación o indiferenciación del grupo, así como también la búsqueda de aprobación a través de la complacencia o por medio del desafío abierto a las figuras de autoridad, los chistes inadecuados o la burla pública hacia otra persona.

Adolescencia tardía

Durante la adolescencia tardía, el joven debe abocarse a la tarea de afianzar su identidad y, como decía Erikson (1968), lograr fidelidad hacia sí mismo y a sus propios valores.

Para alcanzar esta meta, en nuestra cultura occidental actual, dependiendo de las

circunstancias sociales y económicas que rodeen a la persona, se autoriza al joven a tener una etapa de búsqueda de sí mismo antes de asumir su rol de adulto.

Por ello, durante este período de “moratoria psicosocial”, el adolescente tiene la oportunidad de probar diversos roles e ideas, experimentando el grado de ajuste y la coherencia de esas experiencias respecto de su sí mismo, hasta encontrar y encontrarse en aquello que lo refleja de mejor manera (Erikson, 1968).

Para Erikson (1968), quienes tienen éxito en su camino de exploración, logran mejores respuestas a esas preguntas asumiendo un compromiso hacia sus creencias y valores, y logrando mantenerse cerca de ellos ante la perspectiva ajena. En cambio, quienes muestran dificultades en el proceso suelen experimentar confusión, alcanzando una idea débil de quiénes son, sintiéndose inseguros y apáticos frente a la vida.

Como todo viaje de exploración, esta búsqueda conlleva riesgos. Y la adolescencia es un viaje especialmente crítico, puesto que se transita a partir de una “deconstrucción”, en la que se dejan atrás aquellas características que ya no se ajustan a las expectativas propias y de los demás. A partir de ello, se avanza hacia la búsqueda y elección de nuevas identificaciones, alcanzando una mayor o menor consolidación del sí mismo (Marcia, 2006)

Según como se dé este proceso, se describen cuatro alternativas o estados en la conformación de la identidad (Marcia, 2006):

1. Difusión de identidad: No existe gran exploración de posibilidades ni compromiso con ellas.
2. Identidad hipotecada: El compromiso se da de manera automática, sin haber explorado mayormente (adoptando generalmente una identidad prestada de los padres o de algún adulto significativo).
3. Identidad en moratoria: Se exploran alternativas, pero sin llegar a comprometerse realmente.
4. Identidad definida: Luego de probar alternativas, la persona elige, se identifica y adquiere el compromiso que promueve esa fidelidad a sí misma que propone Erikson (1968) como meta final de la adolescencia.

Dentro de estas cuatro alternativas, a mayor difusión de la identidad, existiría un mayor riesgo de desarrollar psicopatología.

Desde la mirada del AE, la posibilidad de explorar y elegir aquello que refleja lo que es esencialmente propio es clave en la tarea de configurar la propia identidad, tema central de la 3ª Motivación Fundamental, que será revisado en el próximo apartado (II.3). Esta búsqueda constituye un acto existencial de voluntad, lleno de potencialidad y riesgo, en el que la persona se lanza a lo desconocido para ir encontrándose a sí misma.

Como ejemplo de ello, pensemos en la metáfora del niño que suelta la mano de sus padres y se lanza a la plaza de juegos, donde ya hay varios niños jugando. En esta escena existen dos fuerzas operando al mismo tiempo que permiten que este pequeño se arriesgue y se acerque a este juego libremente: por una parte, una fuerza que le atrae y que le llama a vivir la posibilidad de explorar y de compartir con otros niños, y, por otra parte, a nivel interno, la experiencia de sostén que le han entregado sus adultos protectores, luego de cuidarlo y de estar presentes una y otra vez en su vida, hasta que el niño llega a saber que, de necesitarlo, ahí estarán para protegerlo.

He aquí una manifestación de la naturaleza esencialmente dialogal del ser humano (Längle, 2003). La plaza de juegos es un llamado para el niño, una interpelación que moviliza todas sus fuerzas, llegando a responder a través del acercamiento, la exploración y la experimentación. Ésa es la mejor respuesta que ese niño puede dar ante el llamado que, por su naturaleza, está esperando. Y puede darla con mayor decisión en cuanto sabe que sus padres estarán ahí para apoyarlo.

Con el tiempo, este sentimiento de soporte, en la medida en que ha estado para la persona, se integrará como un fundamento que acompañará a la persona durante su vida. Para el AE, esto constituye la “Confianza Básica”, que es el sentimiento de que alguien ha estado ahí para mí, que mis necesidades han sido atendidas y que el mundo tiene su orden; y la “Confianza Fundamental”, que corresponde al sentimiento de que el mundo está sostenido por una fuerza que está fuera de mi comprensión, como un último sostén profundo y duradero al que puedo entregarme (Längle, 1998).

Del mismo modo, para ir descubriéndose a sí mismo, un adolescente prueba roles, ideas, valores, creencias y estéticas. Se asocia a otros en esta búsqueda, explora y experimenta algunas de las posibilidades que se le presentan, eligiendo aquellas que le atraen (lo llaman personalmente). El adolescente prueba su sentir frente a ese referente y va comprobando cuán coherente le resulta esta forma de ser y de estar en el mundo. Para ello, se enfrenta al peligro de la crítica, del rechazo y de la exclusión, y se atreve a ello, al igual que el niño de la plaza, por dos grandes razones o motivos: tanto por su esencia humana que busca el llamado y se involucra cuando encuentra aquello que le habla (esencia dialógica), como porque cuenta con la vivencia interna de respaldo y seguridad que le permite arriesgarse.

El sentimiento de respaldo en esta etapa se encuentra en remodelación; proviene de la experiencia temprana de ser cuidado por los propios padres, y vive una segunda prueba al enfrentarse a la esperada aceptación de los compañeros y pares, que aparecen para la persona como nuevos representantes psíquicos del mundo que la recibe. Esta nueva experiencia de aceptación otorga seguridad y es vivida por el joven como un piso existencial, donde puede ser y vivenciarse a sí mismo.

En este sentido, en palabras del AE, la aceptación de los compañeros en esta etapa constituye un sostén existencial que, además, trae consigo un mensaje subyacente de valor personal y que viene a reforzar (o contribuye a reparar) los mensajes recibidos en la infancia y el sentimiento de que es bueno ser como yo soy.

Tomando las observaciones de Erikson (1968): "A veces (los adolescentes) se preocupan de manera mórbida, a menudo curiosa, por lo que parecen ser a los ojos de los demás en comparación con lo que sienten que son" (p. 128).

Es más probable que la persona se aventure a explorar y probar alternativas si tiene la sensación de que hay algo esencialmente bueno en ella, que tiene valor para los demás. Pero, si la persona tiene dudas al respecto, la exploración le será más difícil, tendrá miedo y probablemente se esconda o actúe según lo que piensa que será aprobado por los otros, tomando un camino aparentemente más seguro, que le lleva al menos a "parecerse" a aquello que los demás consideran bueno.

II.3 Motivaciones fundamentales de la existencia en la adolescencia

Desde el punto de vista existencial, la motivación es la fuerza que mueve a la persona y que podemos entender como “la capacidad procesual orientativa de la voluntad, por la cual la persona percibe y reconoce algo en su valor, integrándolo a su realidad” (Längle, 2003, p. 3).

La principal fuerza motivadora para Viktor Frankl, creador de la Logoterapia e iniciador de los primeros postulados del Análisis Existencial, es la búsqueda del porqué vivir, que llamó “voluntad de sentido” (Frankl, 1990), y que, desde su mirada, sería la gran base sobre la que se edifica la existencia.

Más tarde, Alfried Längle, discípulo de Frankl, creó el Análisis Existencial Contemporáneo (AE), ampliando la perspectiva y desarrollando un modelo de “motivaciones básicas” que denominó Motivaciones Fundamentales de la Existencia (MF). Éstas se refieren a las fuerzas movilizadoras previas a la búsqueda del sentido y que, al mismo tiempo, constituyen condiciones para una buena existencia (Längle, 1998).

El AE propuesto por Längle, además de ser un modelo estructural, es un método psicoterapéutico que busca “capacitar al ser humano para que viva su propio obrar y existir con aprobación y consentimiento internos” (Längle, 1997).

Al usar el concepto “consentimiento,” Längle alude a la libre entrega y al compromiso personal que, por el mismo hecho de ser libre, se traduce en un actuar auténtico que permite alcanzar una vida plena en amplia aprobación. Es esa entrega en consentimiento, lo que lleva a la persona a dar un gran “sí” a su mundo y sus condiciones; a la vida, con sus alegrías y tristezas; a su ser persona, tal como es; y al sentido, expresado en su obra (Croquevielle y Traverso, 2011).

Para el AE, ésta sería una existencia plena, opuesta a una vida resignada sin libertad. Implica a la persona como actor central de su propia vida, tomando su lugar en el mundo y asumiendo su responsabilidad en un doble sentido: tanto hacia sí mismo

como hacia el exterior. Así, Längle considera la naturaleza humana y, por ende, el proceso motivacional como eminentemente dialógico, basado en una confrontación permanente entre la persona y los hechos de su vida (Längle, 1993).

En este diálogo existencial, la persona permanece atenta al mundo y expectante a recibir un llamado (Längle, 2003). Busca y requiere ser aludida y desafiada por la vida, ofreciendo su mejor respuesta según quién es y cuáles son sus circunstancias en ese momento. El "yo personal" se realiza en la interconexión entre el mundo interior y el exterior, en el momento presente, tomando decisiones desde su libertad y actuando responsablemente conforme a ellas (Croquevielle y Traverso, 2011, p. 3).

Para Längle, una existencia plena es, por defecto, activa, realizada y coherente. La persona deja de preguntarse pasivamente “¿por qué a mí?”, adoptando una nueva actitud frente a la vida, escuchando aquello que la interpela y actuando de acuerdo consigo misma, sus valores, su fuerza y su particularidad. Este cambio en la mirada de la existencia corresponde a lo que Viktor Frankl denominó “Giro Copernicano” (Frankl, 1994).

Por tanto, para el Análisis Existencial de Alfred Längle, el proceso motivacional tiene dos vertientes que interactúan: por un lado, la acción del mundo que interpela y toca; y, por otro, la actividad interna de comprensión del valor y del sentido, el acuerdo, la aprobación y el involucramiento activo (Längle, 2003).

Volviendo a las Motivaciones Fundamentales, estas corresponderían a los temas inevitables de la existencia y conforman las bases para alcanzar una existencia plena (Croquevielle y Traverso, 2011). La realización o dificultad en una de ellas incide en las otras, y su satisfacción guarda una relación directa con un mayor sentimiento de plenitud y protagonismo en la propia vida.

Los temas que motivan al ser humano, y que son condiciones de la existencia, pueden resumirse en estas cuatro piedras angulares de la existencia (Längle, 2000, 2003, 2009):

1. Poder ser en el mundo, con sus hechos, condiciones y oportunidades.
Dimensión ontológica que se sustenta en la confianza.
2. Gustar y sentir la vida. Dimensión axiológica relacionada con los sentimientos, valores y relaciones.
3. Permitirse ser uno mismo, como un ser humano único, autónomo y diferenciado. Dimensión ética, fundamentada en la responsabilidad y la autoestima.
4. Devenir activo, orientado hacia el mundo y hacia el futuro, lo que está más allá de la persona. Dimensión del sentido.

A continuación, describiré en términos generales la definición de cada una de ellas, mencionaré las condiciones para su desarrollo y situaré, de manera general, cómo se presenta esta motivación durante la infancia y la adolescencia, aludiendo al impacto en ellas de las experiencias de bullying.

1ª Motivación Fundamental: Poder Ser

Aunque mira las redes sociales y está atenta a los mensajes que sus compañeros escriben en el WhatsApp del curso, Emilia no es capaz de responder. Y si se encuentra con algún compañero estando en la calle, se tapa la cara y se esconde rápidamente.

Aunque se cambió de colegio hace un tiempo, y logró hacer nuevos amigos, recuerda aún con claridad ese día cuando subió a tiktok un video bailando y recibió como respuesta una frase que nunca ha podido olvidar: "eres patética".

Me dice: "Yo era chica y ni siquiera sabía que otros podían comentar el video. Ese día me encerré en mi pieza y no quería salir".

Actualmente está en otro colegio, y ya se siente un poco mejor, aunque de todas formas su corazón late muy fuerte y sus piernas tiemblan, cuando debe responder un correo o cuando ve un mensaje en su celular. No puedo hacerlo dice, se me cierra la garganta.

Tomando el concepto de *Dasein* del filósofo Martin Heidegger, propuesto en su obra *Ser y Tiempo* (1927), el ser humano es en relación esencial con los objetos y con el mundo. Su propia existencia, mirada desde la conciencia de ser, es una *posibilidad* de ser, más que una realidad dada, objetiva y estática.

El *Dasein*, como ser-aquí, es entonces la experiencia de ser situado en un mundo que precede a la persona y que condiciona su existir (Heidegger, 1927).

En este sentido, el *Poder-ser-aquí* motiva al ser humano y constituye un primer fundamento para una existencia en plenitud (Längle, 2005).

La 1ª Motivación Fundamental es entonces la capacidad que permite a la persona *Poder-Ser* en el mundo, y se basa en la confianza para enfrentar las circunstancias que la vida le impone (Längle, 2009).

Este sentimiento y capacidad de *Poder-ser* se nutren a partir de la experiencia en el mundo, al participar de la vida que es movimiento y cambio, donde la amenaza y el peligro, así como el cuidado y la oportunidad, son una realidad potencial. Por lo tanto, la capacidad de *Poder-ser* tiene que ver con la relación y el sentimiento que la persona tiene frente a esa potencialidad.

Para desenvolverse en la vida, aprender y crecer, el niño requiere ir afianzando un sentimiento interno de seguridad, equivalente a la Confianza Básica que propone Erikson (1968) y que está en la base del *Poder-ser* (Gottfried, 2017). Este *Poder-ser* implica, antes que nada, un ser en el cuerpo con sus condiciones y necesidades, y, de igual importancia, un *Poder-ser* en la mente de los cuidadores, que asegure la protección en los primeros años de vida.

Para su supervivencia física y psíquica, antes que nada el lactante requiere protección, espacio y sostén. Éstas son las condiciones básicas para desarrollar un sentimiento de confianza e ir fortaleciendo esta 1ª MF (Längle, 2005).

La experiencia de contar con techo, abrigo, alimento, educación, cuidado y cobijo frente al dolor, la enfermedad o el miedo, además de una disposición atenta de los padres, contribuye a un sentimiento de confianza en el niño, que está en la base de esta primera motivación.

La fragilidad que nos caracteriza como especie nos impulsa a buscar seguridad desde el nacimiento. El recién nacido prontamente envía señales a sus padres (llanto, rigidez en el cuerpo, color de la piel, quejidos, etc.) reclamando activamente la satisfacción de sus necesidades.

Quienes responden a la petición en primer lugar y su forma de acudir, mas o menos asertiva, adecuada, oportuna y atingente, dejan huella en el niño pequeño y lo predisponen frente a sus relaciones futuras. Con el tiempo, irá aprendiendo a predecir la posibilidad de recibir cuidado, se adaptará a la oferta que sus padres le brinden y así comenzará a desarrollar una predisposición hacia la esperanza (o desesperanza) para enfrentar las relaciones y la vida (Main, 2000).

El año 1978, la estudiosa del desarrollo humano, Mary Ainsworth, al observar la interacción entre niños de un año y sus cuidadores, logró describir las maneras en que puede ocurrir el acercamiento de los adultos ante sus necesidades, distinguiendo cuatro grandes tipos de cuidado (Main, 2000):

- a) Puede ser atenta, atingente, adecuada a la edad y oportuna, lo que da lugar a un sentimiento de seguridad y esperanza en el niño (*Apego Seguro*).
- b) Puede ser tardía, desinteresada e inexacta respecto de la necesidad, dando lugar a un sentimiento de desesperanza y rechazo (*Apego Evitativo*).
- c) Puede ser cambiante y ambivalente, oportuna en ocasiones y ausente en otras, generando un estado de duda ansiosa y de alerta (*Apego Ambivalente Ansioso*).
- d) Por último, para algunos niños que viven experiencias de abandono y maltrato, el acercamiento de sus cuidadores puede constituir una amenaza directa a la vida, generando una desorganización interna, producto de la ambivalencia entre necesitar y temer (*Apego Desorganizado*).

La 1ª Motivación Fundamental de la existencia, y la percepción de *Poder-ser*, influye en la forma en que la persona se relaciona con el mundo y sus circunstancias, considerándose acogida o, por el contrario, des-acogida por él (Längle, 2005).

A partir de este *Poder-ser*, la persona percibe las circunstancias y los hechos, interactúa con ellos y responde (Gottfried, 2017), desarrollando la capacidad de resistir, aceptar y dejar-ser la realidad como es.

Una confianza suficiente permitirá percibir el mundo de manera más ajustada, aceptando amenazas o limitaciones e identificando recursos y oportunidades. Por el contrario, el sentimiento de inseguridad activa los mecanismos de supervivencia,

afecta la percepción de la amenaza e interfiere con la capacidad de identificar oportunidades de respuesta.

La inseguridad y los sentimientos de angustia derivados de ella pueden inducir un sesgo hacia los estímulos amenazantes, haciendo que la persona preste más atención a los aspectos potencialmente peligrosos del entorno e ignore señales neutrales o positivas (García, 2021).

Al llegar la adolescencia, las experiencias tempranas de protección, espacio y sostén, junto con la confianza desarrollada, acompañarán al joven en esta nueva etapa. Aquí, las relaciones con los pares se vuelven significativas y se incluyen con mayor peso dentro de los representantes del mundo cercano.

En esta etapa, el joven se enfrenta a la pregunta acerca de *Poder-ser* en este cuerpo, con nuevas formas de estar, vestir, relacionarse y entrar en intimidad con otros. Este proceso implica dejar atrás lo familiar y adoptar lo nuevo, enfrentando nuevamente la incertidumbre como parte de su experiencia del *Dasein*.

La vivencia de *bullying*, en este sentido, golpea la confianza en sí mismo, la sensación de predictibilidad y regularidad, y afecta las condiciones de protección, espacio y sostén. Además, envía un mensaje de desaprobación: un “no puedes ser” y “no puedes estar”.

Al perderse el espacio de seguridad y ponerse en duda la facultad protectora del adulto, la angustia invade a la persona, distorsionando la percepción de la realidad y enfocándose en el peligro, lo que modifica el sentimiento de *Poder-ser* en el mundo.

Respecto a la intervención, quisiera referirme a los protocolos de acción frente al acoso, que en los últimos años han debido implementar los colegios en Chile. Ellos ofrecen al joven una oportunidad de recobrar en alguna medida, la capacidad de predecir lo que ocurrirá, y con ello reconstruir algo de confianza y seguridad, tema central de la 1ª Motivación Fundamental. Estos instrumentos orientan también al equipo educativo, ayudan a los padres a reconocer procedimientos, derechos y

obligaciones, y establecen plazos, etapas, normativas y consecuencias frente al *bullying*.

Es fundamental considerar el miedo que vive el joven y entender que, para él la denuncia constituye un riesgo mayor, debido a la exposición a posibles nuevas agresiones, represalias y a la pérdida de un ya frágil sostén social, que podría derivarse de un mayor alejamiento de sus pares.

2ª Motivación Fundamental: Gustar Vivir

Gabriel se sentía diferente, a él no le gustaba jugar al fútbol, era sensible y fanático de las series de animé. Siempre estaba buscando estar cerca de los profesores, y por eso sus compañeros pensaban que era el “protegido”. A algunos profesores les parecía que esta búsqueda de refugio lo hacía alejarse aun más de sus compañeros, y le decían “aprovecha tu recreo, anda a jugar”, pero Gabriel insistía en buscar espacios alejados del grupo. De sus lugares habituales, el favorito era una silla al lado de Anita, la secretaria del colegio, una mujer amable, silenciosa y muy trabajadora. Gabriel siempre sabía donde encontrarla, y ella había decidido poner una silla extra al lado de su lugar de trabajo, para recibirlo durante los recreos y en el horario de almuerzo. Gabriel había decidido llevar dos frutas en vez de una, para compartirla con Anita en los momentos que la visitaba.

Además del *poder-ser*, existe una segunda condición de la existencia que se relaciona con necesidad de sentir la vida. La pregunta aquí es: ¿Me gusta vivir? ¿Me gusta poder sentir con todos sus matices, tanto la alegría como el sufrimiento? (Gottfried, 2017). Así, cuando se disfruta de vivir y se siente que existir es bueno, la persona encuentra cosas valiosas que refuerzan este sentimiento y la comprometen con la vida (Längle, 1998b). Al involucrarse con cosas valiosas y realizar actividades que le gustan, la persona siente fuerza vital, emociones y sentimientos (Längle, 2003). Cuando las cosas se hacen sin disfrute, la vida pierde su brillo, y la persona se siente medio muerta.

Las condiciones para alcanzar esta dimensión y acercarse a la profundidad de la vida son tres:

- a) Tener relación con personas o hechos.
- b) Darse tiempo para uno mismo y para el otro.
- c) Experimentar cercanía emocional para conectarse con valores (Längle, 2003).

Para el niño pequeño, el calor que proporciona el contacto físico, el olor de la persona que lo cuida y la mirada amorosa despiertan en él la invitación a entrar en esta segunda condición de la existencia. El niño experimenta lo bueno de la vida a través del encuentro con sus padres en primer lugar, y luego por medio del juego y el aprendizaje. Experimenta también, a través del acercamiento genuino del adulto, la sensación de ser valioso y de que su existencia es buena (Gottfried, 2017).

En el experimento *Still Face*, realizado en 1978 por el Dr. Edward Tronick, se observa cómo un lactante de unos 9 meses, que está inicialmente sonriendo frente a su madre y disfrutando del momento, se encuentra repentinamente con su rostro congelado, sin expresión ni movimiento. En el video se ve claramente la reacción del pequeño, que es de confusión, extrañeza y posterior desesperación, intentando recuperar el contacto a través de distintas estrategias, como sonreír, aletear, tomar el rostro de la madre, llorar y gemir. En este experimento se evidencia la importancia de la conexión afectiva para el ser humano, quién además de necesitar un "poder estar" en el mundo, está motivado por la búsqueda del calor de la vida que encuentra en las relaciones y los valores (<https://www.youtube.com/watch?v=YTTSXc6sARg>).

Durante la adolescencia, la búsqueda de cercanía e intimidad se traslada a los pares, y más tarde a la pareja. En los pares se espera encontrar una disposición de bienvenida y confianza, sustituyendo parcialmente a la familia y convirtiéndose en una fuente de satisfacción relacional (Blos, 1967; Smeke, 2022). Con sus amigos, los adolescentes pueden compartir experiencias, disfrutar de sus nuevos gustos y encontrar refugio ante el dolor. Pasan mucho tiempo junto a ellos, presencialmente o conectados a través de redes sociales, y muchas veces comparten sus pensamientos y emociones más personales, ocultándolos, por otra parte, de la curiosidad de sus padres.

La experiencia de *bullying* genera un distanciamiento defensivo en el joven, en respuesta al rechazo, y con ello una sensación de soledad. Mientras que algunos adolescentes se retraen y se alejan de la mirada de sus compañeros, otros pueden adoptar una actitud más desafiante y confrontacional, retirándose igualmente del encuentro con sus pares y perdiendo relación.

La experiencia de recibir mensajes devaluadores repetidamente puede generar la duda interna respecto de lo bueno de su propia existencia y de lo bueno de la vida. El peso prolongado del acoso lleva a muchos jóvenes a esconderse en sus casas, solicitar traslado de colegio, excluirse de las redes sociales o mantenerse observadores, sin participar, mientras permanecen alertas ante nuevas agresiones impredecibles.

Esta reacción de protección, que será abordada más detenidamente en el apartado de *Reacciones de Coping*, tiene como consecuencia que el joven se desconecte de la vida (Längle, 2003). Asistir al colegio o realizar otras actividades se vuelve una obligación mecánica que no trae satisfacción ni agrado, aumentando la probabilidad de desarrollar una depresión.

Por este motivo, es importante reforzar los vínculos existentes y potenciales que generan nuevas oportunidades para conectar con lo bueno. Tanto los vínculos con adultos empáticos hacia el joven y su familia como con pares sensibles contribuyen en este sentido.

3º Motivación Fundamental: Permitirse ser como se es

Daniel hablaba demasiado de sus cosas materiales, de su celular, del viaje que había hecho en el verano, de ser bueno para fútbol, del auto que tenía su papá. Al comienzo pensé que era su manera de reafirmarse ante los golpes recibidos, escuchaba con atención y mostraba curiosidad por sus historias, pero de ahí no pasábamos.

Hablé con algunos de sus compañeros para promover la empatía con él y su integración al grupo, pero no era fácil. Aunque ya no lo molestaban, no había buena recepción, estaban cansados como yo, de escuchar historias vacías que ya no creían.

Detrás de esta cortina de grandeza, Daniel no se sentía a gusto consigo mismo, se escondía detrás de apariencias, rígidamente, sin libertad, y esto ocurría desde mucho antes del bullying. Sus acciones eran calculadas, dirigidas a encontrar la aceptación de otros. No se permitía ser el mismo, y cuando se encontraba con una agresión, con un roce de la vida, de alguna forma se confirmaba su secreta intuición de no ser lo suficientemente bueno y el caracol se replegaba aún más

Existe la creencia de que los recién nacidos no tienen conciencia, o más bien, que ésta estaría fusionada e indiferenciada, como si fuera una extensión de su entorno o de su madre, y careciera de un sentido de sí mismo.

Esta idea ha sido cuestionada y revisada por Daniel Stern (1985, p. 20), quien propone que los bebés ya cuentan con algunos sentidos de sí mismos muy tempranos, que se presentan antes de nacer y serían una especie de “sentidos preverbales de la existencia”. Ejemplos de ello serían el sentido de agencia, de cuerpo unificado, de continuidad en el tiempo y de tener intenciones en la mente, entre otros.

En otras palabras, los seres humanos tendríamos alguna conciencia de ser nosotros mismos desde muy temprano en la vida, y, por ende, una necesidad original de saber quién se es.

Längle, por su parte, plantea que la persona sabe, además, que debe ser dueña de su vida y dirigirla por sí misma. En sus palabras: “*Me doy cuenta de que soy por mi cuenta, que debo dirigir mi vida por mi cuenta, que esencialmente estoy solo*” (1998a, p. 5).

Por ello, además de las necesidades de *Poder-ser* y de *Gustar de la vida*, la motivación por saber quién se es, hasta alcanzar la libertad de ser uno mismo sin esconderse, constituye la tercera Condición Fundamental de la Existencia que Alfried Längle propone en el AE (1998, 2003, 2009).

Para nutrir esta tercera motivación, la persona debe haber vivido tres condiciones en su vida, situadas, antes que nada, en la relación con el otro (Längle, 2003). Estas son:

- a) Recibir Consideración: entendida como la distancia necesaria para que el otro pose su mirada en la persona, la tome en serio y la distinga como ser individual.
- b) Recibir Aprecio: entendido como la valoración que el otro hace de la persona en aquello que le es particular.
- c) Recibir un Trato Justo: entendido como la experiencia de la persona de ser vista en su propio valor y tratada como alguien que tiene derecho a la existencia, a sus emociones, deseos, necesidades, a decidir y a ser como es.

Por medio de estas condiciones, la persona puede ir encontrándose consigo misma y reconociendo su valor propio, viviendo en autenticidad y auto respeto (Längle, 2003).

Con la vivencia de estas condiciones y el reconocimiento del valor propio, se fortalece la autoestima y surge la posibilidad de que se produzca el encuentro con el otro

(Längle y Traverso, 2013). Este encuentro es un puente necesario que permite descubrir la esencia propia (y también la del otro), el Yo en el Tú (Längle, 2003, p. 10).

Para Martin Buber, no existe un Yo en sí mismo, ya que siempre está referido a un Tú (o a un Ello), y cada vez que se dice Yo, también hay una referencia inevitable a un Tú, y viceversa (1982).

Por ello, la vivencia de ser visto y tratado con respeto, y de ser considerado, apreciado y tratado justamente, es una invitación que abre la posibilidad de que la persona tenga este mismo trato consigo misma. Se tome en cuenta, se tenga aprecio y se trate de manera justa.

A partir de esta relación respetuosa consigo misma, la persona está más capacitada para delimitarse y decir que *No* a lo que no le corresponde, diciéndose al mismo tiempo *Sí* a sí misma.

Sin embargo, cuando lo propio no es aceptado por el otro —como ocurre cuando los padres no aceptan la singularidad de su hijo, o cuando los compañeros maltratan, rechazando o mostrando indiferencia—, la persona se aleja de sí misma y siente que no sabe quién es. Surge un sentimiento de pérdida de sí misma y se deteriora la autoestima. En otras palabras, la persona vive una soledad de sí misma y se esconde tras la vergüenza y la histeria (Längle, 2009).

Como consecuencia de este alejamiento de sí misma, pueden surgir emociones como vergüenza, envidia, rivalidad, mezquindad, celos, alegría del mal ajeno y enfado. Estas emociones emergen desde el dolor de mirarse en los ojos de un Tú que no lo ve y desde el vacío de sí misma que experimenta la persona.

La autoestima, que es el aprecio por el Yo, surge tanto desde afuera, en forma de aprecio, como desde dentro, en forma de autenticidad y aprobación de sí misma. Ésta es la expresión de una tercera MF fortalecida.

La persona no sólo busca la aceptación del otro (primera MF) y el sentir su afecto (segunda MF), sino que quiere contraponer su Yo a ese Tú, vivenciando la experiencia

de ser valorada en su diferencia y particularidad, sintiendo que es legítimo y bueno ser como es.

Este sentimiento permite que la persona se muestre sin esconderse ni simular, vivenciando no sólo la experiencia de su valor, sino también generando cosas valiosas en su entorno.

Cuando existe un daño en la autoestima, surgen problemas en la delimitación con otros, aumentando la probabilidad de ser vulnerada. Además, surge una tendencia al aislamiento, que refuerza el sentimiento de soledad y vacío interior.

En resumen, durante el período de la adolescencia, cuando la persona está configurando su identidad, las experiencias de rechazo dejan efectos negativos en las vivencias de sí misma y en la relación con los otros.

La manera de ayudar a una persona agraviada es, por lo tanto, a través de un encuentro genuino, donde pueda vivir la aceptación y las condiciones de relación que están en la base de la autoestima (consideración, aprecio y trato justo).

4ª Motivación Fundamental: El Sentido

Francisco estaba en 2º medio. Desde hacia algunos años, cuando ya se preguntaba por su identidad de género, sus compañeros ya habían empezado a burlarse de él y a ponerle sobrenombres. Sus padres se sentían desilusionados y lo criticaban y castigaban constantemente por sus notas y anotaciones en el colegio.

Su manera de defenderse de las bromas era participar de la fiesta, haciendo reír a sus compañeros con gestos y vocalizaciones estridentes, lo que le significaba anotaciones y correcciones de parte de sus profesores.

En conversaciones personales, me comentó que realmente no le molestaba esta forma de ser tratado, y que para él, eso era mejor que estar solo. Lo que realmente le preocupaba era no saber en lo profundo, quien era. Sabía que no se sentía hombre y que tampoco se sentía mujer. Para él, lo más auténtico era asimilarse la personalidad de los animales, ya que ellos eran puros, bondadosos y “abrazables”.

Se había unido a una agrupación Furry, de jóvenes aficionados a los personajes antropomórficos (que combinan características humanas y animales), donde cada uno se caracterizaba según el animal que había elegido para identificarse. Ahí permaneció por algunos meses, participando de manera muy activa, hasta que sintió que ya no lo representaba como antes. Unos años después, cuando Francisco había egresado, me encontré con él en la calle. Vestía una polera corta, y unos aros llamativos. Estaba

estudiando cine, pero no sabía si esta carrera era la que realmente le gustaba. Al tiempo se retiró de la carrera, a la espera de encontrar alguna otra donde se sintiera cómodo.

Esta motivación se relaciona con el tema propio de la Logoterapia de Viktor Frankl: el Sentido y la conexión con el futuro y con los contextos más amplios (Längle, 1998a). En otras palabras, se refiere a la propia relación con el mundo y al papel que la persona tiene dentro de la realidad que habita.

Para Frankl, el sentido es la capacidad de la persona para percibir aquella posibilidad que le entrega la realidad, su disposición para transformarla, o para transformarse a sí misma cuando eso no es posible (Frankl, 1988).

Längle puntualiza esta descripción, definiendo el Sentido como “la posibilidad más valiosa y realista en una situación dada, por la cual siento que debería decidir por mí mismo” (Längle, 2009, p. 22). De este modo, cuando la realidad interpela y llama a la persona, su respuesta con Sentido sería una acción consistente con sus propios valores, la mejor opción que ella pueda y decida realizar, en función de lo que se requiere en esa situación, de acuerdo con su propia sensibilidad tocada por esa realidad y a su conciencia moral (Längle y Traverso, 2013).

Esta motivación se relaciona con la pregunta: “¿Para qué estoy aquí?”, pregunta que sólo se puede responder una vez que la persona ha experimentado que puede ser en el mundo, que ha sentido que le gusta participar de la vida, y que sabe quién es y ha percibido su propio valor.

Para responder a la pregunta no basta con un ejercicio reflexivo. Esa respuesta debe darse también a través de acciones y tareas, por medio de las cuales la persona hace realidad sus valores internos, y lo hace de acuerdo con cómo ha sido tocada afectivamente por la situación que la interpela y en base al impulso que siente y que la lleva a poner en movimiento su propia fuerza.

Para Frankl, la persona no alcanza la plenitud existencial en la mera búsqueda del placer o del poder. La persona, dada su naturaleza, persigue la realización de valores y

el cumplimiento de su propio sentido, siendo éste el camino para alcanzar satisfacción interna y dar una respuesta personal y concreta a la vida que interpela.

Para acercarnos al descubrimiento del sentido personal, las personas debemos haber experimentado estas tres condiciones (Längle, 1998a):

- Una vinculación con un contexto mayor, en el que la persona se siente acogida y donde es activa y vivencia una orientación (Ejemplo: familia, religión, comunidad, ideal, etc.).
- Un campo de actividad, donde la persona se siente necesitada, requerida, exigida. Donde la persona se puede entregar y sentir que aporta y contribuye concretamente en algo positivo (Ej.: Participación en organizaciones juveniles, religiosas, políticas o ecológicas, acciones de reciclaje, limpieza de playas, refugios de animales, etc.).
- Un valor en el futuro hacia donde se dirige el actuar de la persona y se identifica la contribución a algo mayor.

En términos de la vivencia infantil, no es claro que los niños puedan reconocer el sentido de su existencia o tener un propósito que les permita resistir las dificultades que la vida les presenta. Su mente, su conciencia y espiritualidad se encuentran en desarrollo, y su pensamiento aún no es capaz de incorporar ideas más abstractas (Gottfried, 2017). A partir de los 12 años aproximadamente, el niño se iniciaría en el estadio de pensamiento formal (Piaget, 1981), en el que puede empezar a esbozar una idea en ausencia de sus referentes concretos, y puede empezar a imaginar una perspectiva distinta a la propia, pensando cómo verán las cosas las demás personas.

Respecto de los valores, los niños suelen esbozar aquellos que sus padres o su entorno cercano les han ido mostrando, pero la identificación personal con ellos aún no ha ocurrido hasta la adolescencia.

En este sentido, frente a la experiencia del bullying, el identificarse con ciertos valores y proyectarse a futuro sería un factor protector que ayudaría a los adolescentes mayores a sobrellevar en algo la experiencia de acoso, mirando a futuro y apostando a trascender el dolor y transformarlo en algo nuevo.

Sin embargo, en etapas tempranas de la adolescencia, la perspectiva de tiempo y la experiencia del mundo son aún limitadas, lo que genera una base de vulnerabilidad importante frente a experiencias dañinas.

Por otra parte, en esta etapa, las emociones tienen un peso significativo en la percepción del tiempo. Momentos de alegría intensa parecen breves, mientras que experiencias negativas se perciben como interminables. La teoría de la temporalidad subjetiva de Fraisse (1963) explica, en este sentido, que la percepción del tiempo depende de la intensidad emocional y del grado de implicación en las actividades.

Para un adolescente, el bullying es vivido como una experiencia de la que hay poca esperanza de salir, que se apodera de su presente y de su futuro, y que atrapa la existencia completa.

Cuando el grupo de pares no permite a la persona ser ella misma, entonces surge el sentimiento de vacío y la persona reacciona de distintas maneras, pudiendo llegar a la desesperación y vislumbrar el suicidio como una forma de salir de este dolor.

Por esta razón, esta temática es de gran relevancia, dado que, según la OMS, es la tercera causa de muerte entre los adolescentes.

II.4 Reacciones de Coping frente al bullying

Cada una de las motivaciones descritas anteriormente es esencial para el ser humano; cada una de ellas constituye una condición para la plenitud de la existencia y, en ocasiones, un motivo de profundo dolor.

Cuando se experimenta la afrenta en alguna de estas condiciones, el ser humano se siente impedido y bloqueado, y reacciona espontánea y automáticamente desde su psicodinámica, para sobrevivir psíquica y/o físicamente, poniéndose a distancia de la situación que le provoca este sufrimiento.

La psique está comprometida en el cuidado de lo vital del ser humano, y se comporta como un eslabón entre lo corporal y lo espiritual, expresando cómo se siente la

persona en el mundo en ese momento, por medio de la vitalidad, la pulsionalidad y el estado anímico (Längle, 1998c).

Cuando la base vital corre peligro, la psicodinámica se activa en busca de proteger a la persona, generando mecanismos automáticos de respuesta, llamados reacciones de coping (RC), que buscan lidiar con la amenaza (Längle, 1998a).

Las RC son variadas y específicas a la motivación que se encuentra bloqueada en ese momento. Se puede hacer una distinción general de ellas según el grado de intensidad de la reacción y de la fuerza empleada, distinguiendo cuatro patrones generales de reacción:

1. Movimiento básico de evitación, cuyo objetivo es poner distancia con la fuente de amenaza
2. Movimiento paradójico de activismo, como un intento de dominio de la situación
3. Movimiento de defensa agresiva, orientado a atacar la fuente de amenaza
4. Reflejo de posición de muerto, que surge ante la impotencia y la vivencia de estar dominado.

Cabe mencionar que, además de ser automáticas, las RC se activan de acuerdo con las solicitudes básicas del existir que la persona ha ido adoptando. En palabras de Längle (1998c, p. 1): *El modo como se responde a las motivaciones fundamentales determina la dirección de la psicodinámica, por lo que sólo quien 'quiere' vivir efectivamente, sacará a relucir sentimientos e impulsos que conserven y promuevan la vida*

Las personas tenemos la posibilidad de recurrir a todas las reacciones de coping disponibles; sin embargo, según nuestra personalidad, las circunstancias y el momento de la vida en el que nos encontremos, emplearemos una u otra con mayor frecuencia. En el caso del bullying, la vivencia es la de una ola que pasa sobre el individuo, y ante la cual no ha podido defenderse, siendo la activación psicodinámica la única forma de lidiar con el peligro.

Cuando, ante la agresión de un compañero, el adolescente ha sido capaz de delimitarse y actuar a su favor, haciendo uso de los recursos que tiene disponibles, generalmente ésta se detiene y se regresa a un equilibrio en la relación. Sin embargo, cuando el joven está impedido personalmente, debido a sus circunstancias o bien a algún factor de vulnerabilidad, las RC pueden hacerse parte de la dinámica de acoso, generándose una forma de interacción que se mantiene en el tiempo y que refuerza, en ocasiones, la sensación de desamparo o la falta de valor que la persona venía sintiendo desde antes.

Pienso que las Motivaciones Fundamentales amenazadas directamente por el bullying son la 1ª y la 3ª MF, que se refieren al Poder ser y al Permitirse ser uno mismo. De manera secundaria, y dependiendo de la gravedad del acoso, puede darse un efecto en la 2ª y 4ª MF, que abarcan el ámbito relacional, de valores y de sentido de futuro.

Cuando existe una mayor fortaleza yoica, una actitud de aprobación hacia sí mismo y cuando la participación en el mundo va más allá del ámbito escolar, muchas veces el joven puede encontrar sostén en sus pasiones, en la relación con otros pares o en la participación de otras organizaciones, disminuyendo el impacto de la experiencia.

Es por ello que los efectos del acoso dependerán de las circunstancias, de la gravedad de la experiencia, del tiempo de duración, de la forma en que se han ido configurando las MF en la vida de esa persona y de sus recursos personales.

En el apartado siguiente revisaremos las posibles formas de reaccionar ante el bullying desde la psicodinámica de la 1ª y de la 3ª Motivación Fundamental.

Reacciones de Coping de la 1ª Motivación Fundamental

Cuando la persona se siente amenazada en su seguridad y en su sentimiento de Poder ser ahí, se presentan algunas de las siguientes conductas protectoras orientadas a poner distancia y recuperar, en algo, el espacio, el sostén y la protección perdidos.

En el siguiente cuadro, tomado del texto de Gottfried (2017), se exponen las RC de la 1ª MF, y se agregan ejemplos relacionados con las situaciones de acoso escolar.

1ª Motivación Fundamental: PODER SER Condiciones: protección-espacio-sostén		REACCIONES DE COPING FRENTE AL BULLYING
Reacciones de Coping	Movimiento Básico de evitación: <u>Huir</u>	Ausencia a clases, evitar trabajar en grupo, abstraerse en alguna actividad individual -por medio de la lectura, el estudio, el celular-, sentarse en el fondo de la sala, evitar la mirada, retirarse de redes sociales, evitar encuentros sociales, etc.
	Movimiento Paradójico de Activismo: <u>Luchar</u>	Alerta sostenida, investigar, buscar pruebas, acusar, denunciar repetidamente, etc.
	Dinámica de defensa agresiva: <u>Destrucción</u> (Odio, agresión)	Pelear a golpes, insultar, exigir la expulsión de quienes lo acosan, dañar las pertenencias de quienes lo agreden, etc.
	Reflejo de posición de muerto: <u>Parálisis</u>	Pasividad y falta de actividad, quietud ante la agresión, desconexión.

Cuando existen situaciones de bullying, es común que el estudiante afectado empiece a faltar a clases, o que salga de clases y se dirija con frecuencia a espacios fuera de la sala, como la enfermería u otros donde se sienta protegido. Es común el reporte de malestares físicos, como dolor de cabeza o de estómago, a través de los cuales el cuerpo puede manifestar la sensación de amenaza y la angustia vivida por la persona.

También ocurre que los estudiantes buscan espacios solitarios, como el baño o rincones escondidos dentro del colegio, logrando evitar momentáneamente el peligro. Sin embargo, con esta forma de protección que busca poner distancia con la fuente de peligro, ocurre que la persona también empieza a perder vínculo con sus otros pares y profesores, lo que también lo aleja de aquellos que podrían otorgarle sostén y relación.

Por medio de estas reacciones de huida, la persona intenta recuperar el espacio físico y psicológico perdido, a la vez que, en la distancia, disminuyen las probabilidades de ser agredido y se recupera, en algo, la sensación de seguridad y protección.

En cuanto a las RC de Activismo, para otros jóvenes reaccionar ante la hostilidad es una actitud de alerta permanente, orientada a identificar y adelantarse a posibles agresiones, respondiendo rápidamente ante cualquier interacción percibida como hostil o acercándose a los adultos para denunciar cualquier situación que le resulte amenazante. Al permanecer en una actitud de sospecha, esta forma de reaccionar produce rechazo de parte de los pares, quienes empiezan a ver al joven como conflictivo y exagerado, lo que puede transformarse en un nuevo motivo de burla o crítica.

Acerca de las RC de protección agresivas, algunos estudiantes reaccionan de manera violenta ante la agresión recibida, lo que da origen a situaciones de violencia cruzada. En esos casos, el estudiante recibe sanciones y los profesores entienden a partir de ello que “se la busca”, llegando a plantear que de alguna manera disfruta de la situación.

En las RC de posición de muerto, las formas más graves de reacción de protección, la persona pierde conexión consigo misma, se disocia y se entrega a la amenaza, en una disposición de resignación e impotencia. Este tipo de reacciones son señal de alerta debido a que se relacionan con un funcionamiento psíquico desvitalizado y fuera de lo esperado (Gottfried, 2017; Längle, 2011).

En resumen, las formas de protección automática ante la pérdida de seguridad y la amenaza del Poder ser pueden adquirir formas variadas, y siempre buscan poner distancia o controlar la fuente de donde proviene el peligro.

Reacciones de Coping de la 3ª Motivación Fundamental

Cuando existe bullying, la persona se siente ofendida y rechazada, y la amenaza se dirige también a la condición de la singularidad y, por lo tanto, a la autoestima.

Se pierde el trato justo, puesto que se niega el derecho a que la persona se eduque en tranquilidad, ocupando su lugar en su colegio y entre sus pares. Se pierde la consideración, puesto que deja de ser vista como persona y no es respetada en su sensibilidad y vulnerabilidad. Y, además, se pierde el aprecio por su valor particular, ocupando el lugar de un objeto.

Cuando se siente la amenaza de esta MF, se pueden presentar algunas de las siguientes conductas protectoras orientadas a evitar el dolor de la ofensa y la invisibilización.

En el siguiente cuadro, tomado del texto de Gottfried (2017), se exponen las RC de la 3ª MF, y se agregan ejemplos relacionados con las situaciones de acoso escolar.

3ª Motivación Fundamental: PERMITIRSE SER COMO SE ES Condiciones: Recibir trato justo-consideración- aprecio		REACCIONES DE COPING FRENTE AL BULLYING
Reacciones de Coping	Movimiento Básico de Evitación: <u>Tomar distancia</u>	Indiferencia, evitar opinar, negarse a exponer oralmente o a responder preguntas durante la clase, taparse la cara con la capucha del polerón o con el pelo, etc.
	Movimiento Paradójico <u>Activismo</u> sobreactuación, dar la razón	Reírse de sí mismo, payasear, explicar que lo que ocurre “es una broma”, sobreactuar, trabajar de más en las tareas de grupo, hacer las cosas por otros, opinar siempre en clases, ofrecerse para ayudar al profesor, etc.
	Dinámica de defensa agresiva <u>Ira</u> , fastidio	Confrontar, explotar, insultar, perder el control, etc.
	Reflejo de posición de muerto: <u>Disociación</u> , Negación	Disociación física entre conciencia y reacción física, desmayos, pérdidas de memoria, pérdidas visuales, alucinaciones, etc.

Cuando la persona es despojada de su valor, reacciona buscando poner a salvo su sí mismo a través de alguna de estas estrategias automáticas de protección. De esta

manera, se busca aliviar momentáneamente el sufrimiento, y aunque el problema de fondo no se resuelve, esta reacción constituye una manera de protegerse y alejar o controlar la ofensa.

Es importante considerar que cada uno de los ejemplos mencionados puede ser visto de diferente manera, según sea la intención de la persona que los realice. En ese sentido, la persona podría responder con indiferencia o evitar opinar a una pregunta del profesor, con el objetivo de eludir la atención de sus compañeros y evitar una situación que lo exponga, o bien con la intención de provocar compasión en los demás. En un caso estaríamos hablando de una RC de evitación, y en otro caso correspondería a una RC de activismo.

En este sentido, quisiera referirme a las autolesiones no suicidas, una manifestación que ocurre con cierta frecuencia en adolescentes que sufren bullying, con el fin de intentar comprender cómo esta forma de manejar el dolor puede constituir una Reacción de Coping.

Es importante considerar que las autolesiones suelen presentarse en personas con rasgos diversos, tales como dificultad para regular emociones, alexitimia, problemas para mentalizar los conflictos e incluso fugas disociativas (Sánchez, 2018). Por ello, en cada una de las situaciones donde el joven reacciona provocándose algún daño, es importante identificar cuál es la vivencia subyacente, para acercarse al sufrimiento de éste en particular y entender la manera en que su psicodinámica busca protegerse.

Nader y Boehme (2003) proponen una clasificación en la que las autolesiones pueden corresponder a distintas categorías, según la vivencia de la persona.

En las autolesiones de tipo catártico, el joven buscaría deshacerse de la tensión mental o del dolor y conflicto psíquico por medio del impacto lesivo en el cuerpo.

En este sentido, estudios en personas con trastorno límite de la personalidad han descubierto que quienes han sufrido muchos traumas durante su vida y se autolesionan, generalmente cuentan con bajos niveles de opioides endógenos (especialmente de betaendorfinas y metencefalinas), neurotransmisores que guardan relación con la regulación del dolor (Muñoz y Bernal, 2016).

El mecanismo de producción de opioides endógenos, gatillado por la autolesión, ayuda a la persona a obtener un sentimiento de balance momentáneo, e induce el corte como una especie de automedicación, lo que muchas veces genera adicción.

El efecto tranquilizador o levemente euforizante de las endorfinas reduce las sensaciones desagradables previas. Por ello, los pacientes suelen estar más relajados momentáneamente luego de la autolesión.

En este tipo de respuesta defensiva, podríamos hablar de una reacción que busca restablecer el equilibrio afectivo, que podría ser considerada una RC de activismo de la 2ª MF.

También existen las autolesiones manipulativas, donde la persona busca conseguir atención, cuidados, visibilización o soporte por parte de personas del entorno. En estos casos, la necesidad de atraer la mirada del otro sobre el dolor propio nos estaría hablando de una RC de activismo correspondiente a la 3ª MF.

También existen autolesiones reintegrativas, donde la persona busca recuperar la conciencia de su yo tras momentos de anestesia emocional o disociación graves. En este tipo de autolesiones, el joven siente una desconexión de sí mismo, y la autolesión sería una especie de freno ante la posibilidad de muerte del yo, una especie de rescate luego de sucumbir a una posición de muerto.

En otros casos, los adolescentes pueden reportar odio hacia sí mismos, y la autolesión sería una forma de reacción agresiva en contra de sí mismo (RC de agresión de la 3ª MF).

II.5 Bullying y psicopatología

Se ha visto que el sufrimiento sostenido, asociado al acoso escolar, interfiere con el desarrollo socioemocional y psicológico de la persona. Cuando la experiencia es temprana y persistente, y los mecanismos de protección fallan, se instalan sentimientos patológicos acerca de sí mismo y del mundo, lo que es fuente generadora de patología psíquica (Gottfried, 2017).

Frente a la experiencia de bullying, la persona vive sus relaciones con un alto grado de temor y defensa, lo que la va llevando al aislamiento. La experiencia de indefensión prolongada provoca en las víctimas niveles significativos de ansiedad y depresión, junto a altas puntuaciones en las escalas de neuroticismo (tendencia a experimentar afectos negativos) (Cerezo, 2001; Polo del Río et al., 2014).

Para Ortega (1994), por otra parte, entre las consecuencias del acoso está la destrucción de la autoestima y la autoconfianza, es decir, de la relación de la persona consigo misma, lo que a su vez provoca dificultades en la adaptación al mundo, llegando en ocasiones a la pérdida del sentido de la vida, lo que desemboca en el suicidio.

Cuadros asociados a la pérdida de confianza (1ª MF) en niños y jóvenes son, por ejemplo, los cuadros de ansiedad y angustia, dificultades en la alimentación y fobias.

Los mecanismos automáticos de protección (RC) que son sobreutilizados a causa de la sensación de amenaza e indefensión, comienzan a rigidizarse y a emplearse como forma prioritaria de enfrentamiento, integrándose a la personalidad. Con ello, se instalan en la personalidad características de tipo evitativo (inhibición social, temor, ansiedad e hipersensibilidad), dependiente (sumisión, relaciones pegajosas con una necesidad exagerada de ser protegidos) y obsesivo (preocupación por el orden, el perfeccionismo y el control) (Gottfried, 2017).

En este sentido, no es posible declarar que la experiencia de bullying por sí sola dé origen a las patologías de la personalidad mencionadas, resultando más bien probable que sean ciertas formas de respuesta ante la interacción, relacionadas con determinados perfiles de personalidad, las que se asocien a mayores dificultades interaccionales que contribuyan a la dinámica de acoso.

Fuera de ello, es también altamente probable que las experiencias de amenaza a la seguridad (1ª MF) y rechazo al valor propio (3ª MF), vividas por la víctima en el bullying, refuercen el uso de mecanismos protectores (RC), contribuyendo a la rigidización de ciertos patrones de personalidad.

Cuando existen alteraciones en las formas de enfrentar y responder al mundo, éstas se van cronificando hasta volverse un patrón de funcionamiento que muchas veces llega a ser diagnosticado en la adultez, como trastorno de la personalidad, frecuentemente de tipo histérico (Längle, 2005).

De esta forma, en la personalidad histérica, se da una alta emotividad, sugestionabilidad, exaltación imaginativa, teatralidad, búsqueda de admiración y compadecimiento, entre otros rasgos (Gottfried, 2017), lo que recuerda las formas activistas de autoprotección de la 3ª MF, observándose además en los niños con este tipo de características, una falta de relación con pares de su edad, elementos depresivos, falta de confianza en sí mismo, dependencia exagerada y temor al abandono (Gottfried, 2017).

Además de la histeria, en los jóvenes que viven acoso, se pueden ir reforzando otros patrones de personalidad, como los que se describen brevemente a continuación:

- Patrón de personalidad de tipo paranoide, cuyo funcionamiento gira en torno a una alta desconfianza y suspicacia hacia los otros, con una tendencia a dar por hecho la intención de aprovechamiento o engaño de parte de los otros, aunque no se tengan pruebas que apoyen estas ideas (DSM-5).

Cuando el joven ha desarrollado esta forma de evaluar la realidad, por medio de una permanente predicción de daño, permanece en estado de alerta, interpreta las interacciones como malintencionadas y reacciona desproporcionadamente frente a ellas. El bullying promueve y refuerza una disposición rígida de alerta y protección (Gottfried, 2017), que está a la base de este tipo de personalidad.

En estos casos, muchas veces los pares pueden provocar deliberadamente esta reacción de defensa, dando pie a la burla o descalificación posterior. Por otra parte, estas reacciones suelen ser leídas por los pares como exageradas o como ataques infundados, lo que origina o refuerza la dinámica de rechazo.

- Patrón de personalidad de tipo antisocial, cuya característica central es un patrón de desprecio y transgresión de los derechos de los demás (DSM-5).

En este tipo de personalidad, la persona se aleja de las claves asociadas al bien común, observándose un irrespeto a las normas, un alto nivel de manipulación, mentiras, robos, no reconocimiento de responsabilidades e indiferencia frente al dolor de los demás (Gottfried, 2017).

Así, cuando la persona suele provocar molestia o daño a otros, ya sea por desregulación conductual o debido a la transgresión de las normas de convivencia, suele generarse rechazo de parte del grupo, lo que puede llegar a manifestarse como franca hostilidad, exclusión y rechazo.

Del mismo modo, una persona con este patrón de personalidad puede agredir a otros que considera más débiles y dominar a sus compañeros a través del miedo, participando como agresor en dinámicas de bullying o de violencia cruzada.

- Patrón de personalidad límite, en el que existe gran inestabilidad en las relaciones con otros, la autoimagen y la afectividad, lo que se vincula estrechamente con una alta sensibilidad, intensidad emocional, impulsividad y dificultad para recuperar la calma (DSM-5).

Como reflexionábamos anteriormente, en la etapa adolescente, cuando las relaciones entre pares ocupan un lugar de prioridad, y el manejo de conflictos es aún difícil por la inmadurez, las personas altamente inestables y sensibles suelen tener una gran cantidad de dificultades relacionales que impactan su convivencia diaria. Puede ocurrir entonces que el grupo de pares o alguno de sus líderes se una para confrontar a la persona que genera estas dificultades, recurriendo a estrategias de exclusión o de distanciamiento.

Del mismo modo, un joven con rasgos de personalidad límite puede reaccionar vengándose, difamando, excluyendo o provocando distintos tipos de daño a quien es parte del conflicto en ese momento.

- Patrón de personalidad de tipo narcisista, en el que la persona presenta una mirada grandiosa de sí mismo, necesidad de recibir admiración y falta de empatía con los otros (Längle, 2008).

Cuando un estudiante está centrado en sus propias necesidades, y busca destacar frecuentemente por medio de conductas competitivas, de soberbia y/o falta de empatía, el grupo puede reaccionar con hostilidad, dando origen en ocasiones a dinámicas de bullying. En otras oportunidades, dependiendo de las características del joven y del grupo, también puede generarse admiración hacia él, volviéndose un referente de dominio que puede llegar a generar acciones de acoso contra otros.

El Análisis Existencial entiende la psicopatología como un bloqueo del diálogo consigo mismo y/o con el mundo (Croquevielle y Traverso, 2011). En el caso del bullying, esto ocurre en el sujeto, en tanto el mundo se vuelve amenazante e inseguro, y éste se encuentra con un sentimiento de duda y distancia respecto de sí mismo. Y al ocurrir esta experiencia en una etapa de cambios y de búsqueda de quién es, es probable que esa búsqueda quede truncada por miedo o por desilusión de quién es la persona, antes incluso de reconocerse y comprometerse consigo misma.

III. Conclusión

En el período de la adolescencia, cuando el joven está configurando su identidad, las experiencias de bullying dejan efectos negativos en la percepción de sí mismo y del mundo.

Existe una diferencia entre el acoso escolar y otros tipos de violencia, donde el sujeto puede establecer distancia con quien le agrede, tomar posición y buscar medios de defensa para protegerse. En el caso del bullying, así como también en la violencia intrafamiliar, la víctima mantiene una relación de dependencia con quien(es) la agrede(n).

El adolescente, que está intentando diferenciarse de sus padres y que busca un nuevo sostén en la relación con sus pares, necesita y desea pertenecer y ser aceptado. Por ello, reconocer su situación y denunciar el problema puede tener un alto costo, comenzando por la decisión de distanciarse de su red de referencia, oponerse a ella y aceptar internamente la idea de ser considerado extraño y rechazable por su grupo.

Desde el punto de vista del Análisis Existencial (AE), propongo entender el acoso escolar como una experiencia de rechazo repetido por parte de los compañeros, que desestabiliza el "piso social" que sostiene al adolescente, ensombrece su vida y lo aleja de sí mismo.

A partir de esta experiencia, puede generarse un daño en cualquiera de los fundamentos de la existencia, como son el poder-ser, la relación con la vida, el valor de sí mismo y la confianza en el futuro. Estos pilares, según el Análisis Existencial, constituyen la base de un buen vivir. En algunos casos, cuando ya existe una vulnerabilidad previa en alguna de estas áreas, el bullying puede terminar afectando todas estas dimensiones, pudiendo ser un factor desencadenante de cuadros psicopatológicos mayores.

Además de la amenaza psíquica (y física) que conlleva, el acoso transmite un mensaje masivo de rechazo: no vales, no te considero, no te aprecio, no te veo. Cuando lo propio no es aceptado por el otro, la persona se aleja de sí misma y siente que no sabe quién es. Surge un sentimiento de pérdida de sí misma, se deteriora la autoestima y la persona vive una soledad profunda consigo misma, escondiéndose tras la vergüenza y la histeria (Längle, 2009).

En una situación como ésta, el apoyo de otros resulta fundamental para que el joven recupere su sentido de sí mismo. La experiencia de ser visto por alguien que comprende el dolor que atraviesa, junto con el encuentro personal "yo-tú", que comunica aceptación y aprecio, le permite encontrar un espacio para descansar y sanar las heridas causadas por la violencia vivida. Recibir un acompañamiento cercano en un momento como éste, donde el joven pueda reflejarse en los ojos de otro que reconoce su valor, es profundamente reparador para la autoestima y esencial para reconstruir su identidad perdida.

IV. Bibliografía

Arberastury, Arminda, Knobel, Mauricio (1970). La Adolescencia Normal. Editorial Paidos. Buenos Aires.

Azúa E., Rojas P., Ruiz S. (2020), Revista Chilena de Pediatría 2020; Vol 91 (Nº3),
www.revistachilenadepediatria.cl

Bellak, L. y Small L. (1970). Psicoterapia breve y de emergencia. México: Editorial Pax.

Blos P. (1967). La transición Adolescente. El segundo proceso de individuación. Editorial Amorrortu.

Buber M. (1982). Yo y tu. Ediciones Nueva Visión, B. Aires.

Croquevielle M y Traverso G (2011). El análisis existencial de Alfred Längle: La conducta en una vida con aprobación y consentimiento. En E. Martínez (ed.). Las psicoterapias existenciales (pp 119-136). Bogotá: Manual Moderno

American Psychiatric Association. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, 5ª Edición, DSM 5 (2013). American Psychiatric Publishing.

Erikson E. (1968) Identity, Youth and Crisis. W.W. Norton and Company, Inc.

Espinosa H. (2010). Las tareas de la adolescencia: Una lectura de la adolescencia normal. Revista de Psicoterapia Clínica de Investigación Relacional, Vol 4, Nº3.

Flores M. (2016) Bullying escolar, el dolor de no ser visto. Revista Existencia, Nº 15.

Frankl V. (1994). El hombre Doliente. Fundamentos antropológicos de la psicoterapia. Barcelona: Herder.

Frankl, V. (1990). Logoterapia y Análisis Existencial. Barcelona: Herder.

Freud, Sigmund (1905). Tres ensayos de teoría sexual. En Obras Completas, Vol VII. Editorial Amorrortu, B. Aires, 1979.

García Andrade A. (2021). Percepción emocional: sociología neurociencia afectiva. Revista mexicana de sociología. Vol.82 nº.4 Ciudad de México.

Gottfried A. (2017). Análisis Existencial y Logoterapia aplicados a niños y adolescentes. Psicopatología infanto juvenil y técnicas de intervención psicoterapéuticas. Andrés Gottfried, GLE, Argentina.

- Heidegger M. (1927). Ser y Tiempo. Traducción de Jorge Rivera. Edición electrónica de www.philosophia.cl, Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.
- Hidalgo M. y Ceñal M. (2014). Adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales Revista Anales de Pediatría Continuada 2014; Vol 12, nº 1 (p. 42-46)
- Längle A. (1993). Ein Gespräch zur Selbstfindung anhand der Existenzanalyse. Bulletin del GLE 10 (2). Traducción de Espinosa: Aplicación práctica del AEP.
- Längle A. (1998a). Las Cuatro Condiciones Fundamentales para una Existencia Plena. <https://laengle.info/userfile/doc/MF---Las-4-Condiciones-Fund-Exist-Plena-Basel.pdf>
- Längle A. (1998b). Ursachen and Ausbildungsformen von Aggression im Lichte der Existenzanalyse. Existenzanalyse 15(2). (4-12)
- Längle A. (1998c). COMPRENSIÓN Y TERAPIA DE LA PSICODINÁMICA EN EL ANÁLISIS EXISTENCIAL. Traducción del artículo: Alfred Längle: Verständnis und Therapie der Psychodynamik in der Existenzanalyse. In: Existenzanalyse 15,1 (1998), 16-27. Traducción de N.A. Espinosa, Mendoza (Argentina). <https://laengle.info/userfile/doc/Psicodinamica--Bull-1-98.pdf>
- Längle A. (2000). Viktor Frankl. Una biografía. Barcelona: Herder.
- Längle A. (2003) "The Art of Involving the Person" (in: European Psychotherapy, vol 4, nº 1, p. 47-58, München: CIP Medien). Traducción G. Caprio: "El arte de involucrar a la persona. Las motivaciones fundamentales de la existencia como estructura del Proceso Motivacional". https://www.academia.edu/4549998/El_arte_de_involucrar_a_la_Persona_Las_Motivaciones_Fundamentales_de_la_Existencia_como_estructura_del_Proceso_Motivacional
- Längle A. (2005) La búsqueda de sostén. Análisis Existencial de la angustia. <https://icae.cl/wp-content/uploads/2024/04/La-Busqueda-de-Sosten.pdf>
- Längle A. (2009). Las motivaciones personales fundamentales. Piedras angulares de la existencia [Versión electrónica], Revista de Psicología UCA, 5 (10). Recuperado el 13 de diciembre de 2024, de <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/motivaciones-personales-fundamentales.pdf>
- Längle A. (2011). Trastornos de la Personalidad y Génesis de los Traumas Análisis Existencial de los trastornos de la personalidad condicionados por traumas. Psiquiatría y Salud Mental (Santiago de Chile) XXVIII, No 2, 2011, 71-92
- Längle S. y Traverso G. (2013). Vivir la Propia Vida. Editorial Mandrágora, ICAE.

- Main M. (2000). Las categorías organizadas del apego en el infante, en el niño, y en el adulto; atención flexible versus inflexible bajo estrés relacionado con el apego. *Aperturas Psicoanalíticas. Revista Internacional de Psicoanálisis*. Nº8 (2001)
- Marcia J. (2006) *Ego Identity and Personality*. *Journal of Personality Disorders*, 20(6), 577–596, 2006. The Guilford Press.
- Martinez Rodriguez J. (2017). *Acosos Escolar: Bullying y Cyberbullying*. (Bosch Editor, España).
- Mas M. (14/03/2016). *Neuronas en Crecimiento. La Adolescencia del Cerebro*.
<https://neuropediatra.org/2016/03/14/la-adolescencia-del-cerebro/>
- Muñoz y Bernal (2016). *Autolesiones como respuesta. Self-harm like Response*. 17o Congreso Virtual de Psiquiatría.com. *Interpsiquis 2016 interpsiquis.com - Febrero 2016 Psiquiatría.com*
<https://psiquiatria.com/trabajos/27CONF3CVP2016.pdf>
- Nader A. y Boehme V. (2003). *Automutilación: ¿Síntoma o Síndrome?*, *Boletín de la Sociedad de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y la Adolescencia*, 14 (1): 32-37. Recuperado de https://www.academia.edu/36396872/Automutilaci%C3%B3n_S%C3%ADntoma_o_s%C3%ADndrome
- Rodulfo M. y Rodulfo R. (1986). *Clínica Psicoanalítica en Niños y Adolescentes*. Editorial Lugar.
- Sanchez T. (2018). *LA AUTOLESIÓN COMO VÍA DE AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL EN PERSONAS CON DÉFICIT DE MENTALIZACIÓN*. XIX Congreso Virtual Internacional de Psiquiatría www.interpsiquis.com- abril 2018. *Psiquiatría.com*
- Smeke S. (2018). *Por fin, fin al Bullying. Una guía para padres y maestros*. (Editorial Pública por Gandhi, 1ª Edición)
- Smith P y Brain P. (2000). *Bullying in schools: Lessons from two decades of research*. *Aggressive Behavior*, Volumen 26, pag. 1–9.
- UNICEF, 2019. *Guía contra el acoso escolar, que hacer y como abordarlo*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2019). <https://www.unicef.org/dominicanrepublic/informes/bullying-en-el-ambiente-escolar>
- Zych I., Ttofi M., Llorent V, Farrington D., Ribeaud D. y Eisner M (2018). *A longitudinal study on stability and transitions among bullying roles*. *Child Development*, Online First. <https://doi.org/10.1111/cdev.13195>