



# Experiencias de extensión universitaria de la Facultad de Psicología

Compilado por  
Silvia Muzlera y Jimena Torres



UNIVERSIDAD DEL  
ACONCAGUA



**Experiencias de extensión universitaria de la  
Facultad de Psicología**



**Compiladoras: Silvia Muzlera, Jimena Torres**

*Experiencias de  
extensión universitaria de la  
Facultad de Psicología*



**UNIVERSIDAD DEL  
ACONCAGUA**

Muzlera, Silvia Cristina

Experiencias de extensión universitaria de la Facultad de Psicología / Silvia Cristina Muzlera ; Torres Jimena ; compilado por Silvia Cristina Muzlera ; Torres Jimena. - 1a ed. - Mendoza : Universidad del Aconcagua, 2019.

Libro digital, PDF/A

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-4971-14-2

1. Psicología. 2. Psicología Social. 3. Psicología Social Comunitaria. I. Jimena, Torres II. Muzlera, Silvia Cristina, comp. III. Jimena, Torres, comp. IV. Título. CDD 150

Diagramación y diseño de tapa: Arq. Gustavo Cadile.

Copyright by Editorial de la Universidad del Aconcagua.

Catamarca 147(M5500CKC) Mendoza.

Teléfono (0261) 5201681.

e-mail: [editorial@uda.edu.ar](mailto:editorial@uda.edu.ar).

Queda hecho el depósito que marca la ley 11723.

Impreso en Mendoza – Argentina.

Primera edición: noviembre de 2019.

I.S.B.N.: 978-987-4971-14-2.



Reservados todos los derechos. No está permitido reproducir, almacenar en sistemas de recuperación de la información ni transmitir ninguna parte de esta publicación, cualquiera sea el medio empleado –electrónico, mecánico, fotocopia, grabación, etc.–, sin el permiso previo de los titulares de los derechos de propiedad intelectual.

Autores:

F. Álvarez, J. Amerio, B. Antón, F. Arrigoni, M. Briccola,  
M. Cabaña, M. Cerván, A. Cintas, G. Cottino, A. Ferrandiz,  
I. Fuentes, M. Gómez, M. González, G. Marchesini,  
A. Muñoz, L. Muñoz, H. Ocaña, J. Osimani, M. P. Quiroga,  
M. E. Reta, P. Serón, A. Solans, J. P. Vilche, F. Yanardi.

Compiladoras:

Silvia Muzlera, Jimena Torres.

Departamento de Extensión, Relaciones Institucionales y Graduados de la  
Facultad de Psicología.





*Honorable Cámara de Senadores  
Provincia de Mendoza*

**RESOLUCION N° 100**

Visto el Expte. 72565, proyecto de resolución de autoría de los Senadores Claudia Salas y José Orts; y el Despacho de la Comisión de Educación, Ciencia y Técnica,

**EL HONORABLE SENADO DE LA PROVINCIA DE MENDOZA**

**RESUELVE:**

**Artículo 1°-** Declarar de Interés de esta Cámara el libro "Experiencias de Extensión Universitaria de la Facultad de Psicología", cuyo objetivo consiste en proponer a sus lectores transitar por diversas experiencias que se han realizado en el marco del Departamento de Extensión, Relaciones Institucionales y Graduados de la Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua.

**Art. 2°-** Otorgar una distinción al Departamento referido, consistente en la entrega de un diploma enmarcado.

**Art. 3°-** Comuníquese, registrese e insértese en el Libro de Resoluciones del H. Senado.

**DADA EN EL RECINTO DE SESIONES DEL H. SENADO**, en Mendoza, a los cuatro días del mes de junio del año dos mil diecinueve.



**Dra. ANDREA JULIANA LARA**  
Secretaria Legislativa,  
H. Cámara de Senadores

**H. CAMARA DE SENADORES  
MENDOZA**

**Sdor. JUAN CARLOS JALIFF**  
Presidente Provisional  
A/C de la Presidencia  
H. Cámara de Senadores

Expte. 72565



## Índice

Prefacio .....	13
El “autismo” en una singular intervención: comunitaria, familiar e individual.....	17
Lazos UDA-Guadalupe: Una experiencia de acompañamiento a personas en situación de prostitución desde la Psicología Comunitaria.....	33
Programa de promoción de habilidades sociales (PHAS) para niños con discapacidad intelectual.....	51
Reencontrar la humanidad escondida .....	71
Desde una política de la urgencia subjetiva hacia alguna estrategia y táctica posibles .....	91
El niño como sujeto en los tiempos del dibujo y la escritura.....	109
Problemática de género en madres de adolescentes infractores penales .....	123
Capacitación y orientación institucional en problemáticas de consumo de sustancias psicoactivas.....	141



## **Prefacio**

Este libro propone a sus lectores transitar por diversas experiencias que se han realizado en el marco del Departamento de Extensión, Relaciones Institucionales y Graduados de la Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua.

Este Departamento se crea en el año 2009 y se van organizando paulatinamente las acciones que de manera no sistemática se venían realizando. Los objetivos y las líneas de acción allí definidas van abriendo el camino para clasificar las diferentes áreas que van surgiendo con una progresiva complejidad: extensión universitaria, relaciones institucionales, difusión y graduados.

En el campo de la extensión universitaria, en el año 2013 se realiza la primera convocatoria al Concurso Anual de Proyectos de Extensión y dos años más tarde se sistematizan las acciones de extensión en tres diferentes formas de llevarlas a cabo: Actividades de Extensión (breves y focalizadas), Proyectos Ordinarios de Extensión (de complejidad media y de realización durante el año académico), Proyectos de Concurso (de complejidad mayor, de duración hasta dos años, de evaluación rigurosa y con asignación específica de recursos) y Programas de Extensión (como conjunto de diversos sistemas de acciones interrelacionadas, cuyos objetivos se encuentran asociados).

Los textos que contiene este volumen derivan tanto de Actividades como de Proyectos de Concurso. Estos conocimientos han sido generados gracias al encuentro que se produce entre los extensionistas y los integrantes de la comunidad social en la que se encuentra la Facultad.

Tradicionalmente hemos entendido la extensión como la transferencia de conocimientos y servicios a la comunidad, transferencia que se genera tanto desde un deseo o necesidad de los profesionales como desde una demanda del medio social. Pensada así, la extensión universitaria enfatiza una cierta unidireccionalidad de la vinculación, al valorar un saber que se dirige a sujetos carentes del mismo. Es así como hablamos de *beneficiarios* o *destinatarios* de las acciones para referirnos a las comunidades, grupos o personas con las que trabajamos. Sin embargo, al producirse el encuentro entre las dos partes, los extensionistas se ven interpelados en sus conocimientos y necesitan incorporar en sus propuestas las ideas de quienes habitan el contexto en el que se actúa.

Considerando este último aspecto, la extensión universitaria posee la posibilidad de producir un cambio tanto en los sujetos del medio social como en los agentes universitarios. Este libro es la muestra del enriquecimiento que las acciones de extensión han producido en los mismos extensionistas.

Comprendemos entonces que las experiencias de extensión universitaria son construcciones conjuntas de todos los actores en juego. Puede pensarse en una co-construcción de aspectos de la subjetividad en todos los intervinientes.

Una parte de todo aquello que produjo el encuentro y que ha quedado albergado en los extensionistas, se ha transformado aquí en texto. El deseo es que estos escritos puedan, además, tender puentes con los lectores, los que a su vez, reutilicen los contenidos en diversos ámbitos.

Uno puede preguntarse quién escribe el texto. Seguramente que los denominados autores. Sin embargo podemos pensar que el escrito contiene también las palabras, transformadas por el escribiente, de todos aquellos que participaron en la experiencia de extensión.

Es por esto, que el libro presenta las ideas y la descripción de las acciones que los extensionistas realizaron, al mismo tiempo, que los pensamientos, las vivencias y los aprendizajes de todas aquellas personas que desde la comunidad formaron parte: personas en situación de prostitución, niños y niñas con discapacidad intelectual, padres y madres de niños y niñas con autismo, personas en situación de urgencia psicológica, referentes comunitarios que trabajan con jóvenes y adolescentes con problemáticas de consumo, madres de adolescentes infractores legales o con sus derechos vulnerados, niños y niñas de cuatro y cinco años con dificultades de aprendizaje y adolescentes en conflicto con la ley penal.

Las acciones llevadas a cabo implicaron también un vínculo entre la Facultad de Psicología de la Universidad del Aconcagua y las organizaciones que posibilitaron los encuentros: Grupo Guadalupe en la Iglesia de La Merced, Escuela Especial Lydia S. Bühler, Asociación de Padres-Trastorno del Espectro Autista - Mendoza, Obra Don Orione, 3<sup>er</sup> Juzgado Penal de Menores de la Primera Circunscripción Judicial de la Provincia de Mendoza, Escuela Antonio Giunta, Dirección de responsabilidad Penal Juvenil, AVOME, Casa Cuna, Posta Sanitaria de Benegas y Centro de Salud Municipal Nro. 2 de Godoy Cruz.

De esta manera los textos que aquí se presentan evidencian la red de vinculaciones que hicieron posible las experiencias; entramado tejido entre docentes, investigadores y alumnos de la Facultad conformados como equipos extensionistas, por un lado, y organizaciones (gubernamentales y no gubernamentales) y sujetos de la comunidad (niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos), por el otro.

La Facultad de Psicología, a través de su política institucional dirigida y coordinada por el Sr. Decano, Mgter. Hugo Alberto Lupiañez, sostiene, en consonancia con el Proyecto Institucional de la Universidad, la importancia de las acciones de extensión como modo de contribuir al vínculo con la sociedad que a su vez revitaliza la función universitaria. De esta manera la Facultad se transforma en uno de los actores sociales especializados al tiempo que la misma comunidad contribuye al aprendizaje del *saber hacer* de los docentes, investigadores y alumnos universitarios.

Mgter. Silvia Muzlera.  
Coordinadora del Departamento de Extensión,  
Relaciones Institucionales y Graduados.

## **El “autismo” en una singular intervención: comunitaria, familiar e individual**

María Florencia Álvarez  
Gastón Cottino

“Tener autismo no significa no ser humano, sino que significa ser diferente (...) Mi individualidad, sin daño alguno. Le encuentro significado y valor a la vida y no quiero ser curado de mí mismo... Reconoce que somos igualmente extraños el uno para el otro y que mi forma de ser no es solo una variante dañada de la tuya... Cuestiona tus conclusiones. Define tus condiciones. Colabora conmigo para construir puentes entre nosotros”.

Jim Singlar (1992).

### **Introducción**

El “autismo” es un concepto que desde su surgimiento como categoría nosográfica, ha sido abordado por diferentes perspectivas y líneas teóricas. El psicoanálisis de la orientación lacaniana considera que es una forma de ser en el mundo (como las otras: neurosis, psicosis y perversión) y como tal, en ocasiones puede presentar la necesidad de intervenciones del campo “psi”. Nos orientan aquí los distintos testimonios de personas adultas con autismo y la clínica que ejercemos a diario.

Adentrándonos en un estudio histórico podemos localizar cierta vulneración de derechos en relación con el acceso a distintos ámbitos de salud o

educativos. La historia narrada por madres y padres en países como Estados Unidos, Francia y Argentina dan cuenta de este asunto.

La razón de ser de algunas de las “Asociaciones de padres” de las personas con autismo ha sido, desde sus inicios, defender los derechos de sus hijos y concientizar a la población sobre el autismo. Y, como veremos en el desarrollo de este artículo, estas motivaciones legítimamente reivindicativas de derechos, cabalgan sobre las subjetivas en el uno por uno de cada miembro de la misma.

El presente artículo resulta de la realización del Proyecto de Extensión denominado: *Padres y madres de niños autistas: de la experiencia al testimonio*, que tuvo lugar en el periodo de 2016 – 2017, en el marco del Departamento de Extensión, Relaciones Institucionales y Graduados de la Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua. El equipo de extensionistas estuvo compuesto por las licenciadas en psicología Daniela García, Julia Álvarez, y Julieta Frías. Los directores somos los autores de este artículo.

El objetivo general fue propiciar el acompañamiento y asesoramiento a padres de niños/as con autismo con el fin de generar o destacar conductas saludables respecto de la experiencia con sus hijos.

Y de forma más específica, nos propusimos:

1. lograr que los padres identifiquen y valoren, en lo singular de cada caso, el “saber hacer” de su experiencia para transformarlo en testimonio;
2. informar sobre los aspectos principales de la problemática, lo cual incluye, entre otros aspectos, el abordaje del niño; y
3. detectar y fortalecer conductas saludables respecto a la experiencia con sus hijos a fin de transmitirlos a otras personas.

La metodología utilizada contempla la realización de actividades en dos niveles de intervención. En un primer nivel, se trabajó con padres que conforman la comisión de la *Asociación de Padres Trastorno del Espectro Autista* (TEA) Mendoza, a partir del “dispositivo de la conversación”. A través de esta dinámica, cada madre o padre tomó la palabra, compartió su experiencia y la transformó en testimonio. En un segundo nivel, procurando un trabajo de incidencia sobre la comunidad, se realizaron actividades que llamamos de “trasmisión”, que apuntaron a informar sobre los aspectos principales de la problemática. En las mismas, se trabajó sobre problemáticas inherentes o relacionadas al autismo junto a la vida cotidiana y familiar. Estas actividades tomaron la forma de un Ciclo de cine debate (ciclo que fue nombrado de “interés provincial por la honorable Cámara de Diputados de la provincia de Mendoza”), conferencias, jornadas de capacitación en articulación con la Dirección General de Escuela (DGE) y la Dirección de Orientación y Apoyo Interdisciplinario a las Trayectorias Escolares (DOAITE).

En el presente trabajo presentamos, en primer lugar, los principales problemas relacionados con el diagnóstico del autismo. En segundo lugar, hacemos referencia a la legislación sobre el autismo y su relación con la interdisciplina. En tercer lugar, abordamos el problema a partir de los resultados obtenidos mediante las técnicas de conversación y las técnicas de transmisión. Finalmente, presentamos las conclusiones a las que arribamos y su relación con los objetivos propuestos.

## **Diagnóstico del autismo. Aspectos principales de la problemática**

Podría decirse que el diagnóstico de autismo es un fenómeno de llamativo crecimiento en los últimos quince años, al punto de casi reemplazar a la categoría clínica de “psicosis infantil”. Por ejemplo, el *Centro para el control y prevención de enfermedades (CDC)* perteneciente a EEUU, afirma en el 2011 que 1 de cada 88 niños padece de autismo. Sumamos a este dato, que el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales desde 1980 (DSM III) abandona la noción de psicosis en la infancia dada la rareza de la evolución de las patologías precoces hacia las formas de psicosis adulta. Pareciera que cada vez hay más autistas. Pero la inconsistencia diagnóstica y psicopatológica del Trastorno del Espectro Autista (TEA) recae en el exceso de niños y niñas “encasillados” dentro de esta categoría, sin que se verifique el autismo de Kanner o el estar ante una estructura autista. A este fenómeno sobre el “ser” de los hijos le corresponde un crecimiento también del conjunto de padres y madres que se presentan como siendo tales a partir de niños con autismo, lo cual conduce en muchos casos a la conformación de agrupaciones en base a esta condición.

El diagnóstico clínico de “autismo infantil” fue aislado por Leo Kanner en 1943. Casi en forma contemporánea, Hans Asperger (1991), describe el cuadro clínico de características similares que lleva su nombre. Al comienzo, el autismo fue emparejado con la esquizofrenia infantil, pero con el transcurso del tiempo fue diferenciándose.

Al parecer, el fenómeno de las “Asociaciones de padres”, estuvo presente desde los años 60'. Eric Laurent (2011) describe: “los padres ingleses empujan al diagnóstico de autismo puesto que era la única forma de discapacidad de aprendizaje que no había sido clasificada como ineducable en Gran Bretaña” (p. 191). Gracias a este estatuto de discapacidad se les ha permitido a los padres reclamar por los derechos y las instituciones de educación especializada.

Por otro lado, las dificultades reales que representa el autismo en la determinación de las causas de orden orgánico (localización en el cerebro, determinación genética, etc.), sumado a la ineficacia de los medicamentos sobre el trastorno (especialmente de los neurolépticos), propician un empuje a la investigación para hallar las causas, lo cual paliaría la angustia de las madres y padres. Retornaremos a este punto, puesto que la angustia en torno a lo que este cuadro suscita es un punto fundamental a la hora del abordaje familiar, como lo fue también en nuestro proyecto.

Lo anterior está ligado a las perimidas tesis sobre la psicogénesis que planteaban algunos teóricos, culpabilizando a los padres, acentuando el desamparo de los mismos sin ninguna propuesta de trabajo que lograrse hacer otra cosa con ese malestar.

Desde esta perspectiva, aunque volviendo a los niños, Lacan señaló en 1975 “Seguramente hay algo para decirles” (1988: p. 134), trascendiendo la problemática de la causa y orientando hacia un abordaje del sujeto con autismo. Lo cual tiene fuertes consecuencias tanto en lo clínico como en lo ético.

Desde comienzo de 2005, empezando por Francia, en distintos lugares del mundo, los psicoanalistas han tornado público el trabajo que tratara Lacan en su primer Seminario en 1954, a partir del caso de Rosine Lefort; dando cuenta del abordaje clínico en un caso singular y del acompañamiento a las familias, el cual no tiene nada que ver con la culpabilización que lamentablemente aún se le achaca al psicoanálisis desde algunos sectores.

Finalmente, queremos destacar que el problema no es tan solo el diagnóstico en cuanto a la psicopatología, a los signos clínicos que le atañen al sujeto. Sino que la cuestión diagnóstica es un punto a considerar con el mayor de los cuidados.

## **Autismo y legislación. Interdisciplina y comunidad**

Nos interesa ampliar el tema de la cuestión legislativa. En estos últimos años, en distintos países, se han suscitado fuertes debates en torno a las leyes de autismo, las cuales, si bien apuntan a otorgar y hacer valer derechos, conllevan algunos riesgos (v.g. uso del M-Chat y sobrediagnóstico) y falta de cuidado en ciertos aspectos.

Desde el retorno a la democracia se instalaron en nuestro país las perspectivas de interdisciplina y comunidad, en la salud mental. Destacamos así algunos incisos de las leyes que enmarcan nuestro trabajo como psicólogos, velando por los derechos de los pacientes niños y sus familias.

Por ejemplo, en la 26.061 *Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (2005)*, encontramos en los siguientes artículos la perspectiva antes mencionada, destacando especialmente la “participación comunitaria”:

Art. 6: Participación comunitaria. La comunidad, por motivos de solidaridad y en ejercicio de la democracia participativa, debe y tiene derecho a ser parte activa en el logro de la vigencia plena y efectiva de los derechos y garantías de las niñas, niños y adolescentes”. Por otro lado, en el Art 14 denominado “Derecho a la salud” se contempla que el rol de Estado es garantizar diversos aspectos en materia de salud mental, incluyendo en el inciso d) las “campañas permanentes de difusión y promoción de sus derechos dirigidas a la comunidad a través de los medios de comunicación social.

En tanto que, en la 26.657 *Ley Nacional de Salud Mental (2010)*, destacamos dos puntos:

- en relación al diagnóstico en el campo de la salud mental, en el Artículo 5, se especifica que el mismo “*no autoriza en ningún caso a presumir riesgo de daño o incapacidad, lo que sólo puede deducirse a partir de una evaluación interdisciplinaria de cada situación particular en un momento determinado*”.

- En el Artículo 7, donde se expresan los derechos de que el Estado debe garantizar a los pacientes, en el inciso d) se especifica el “*derecho a recibir tratamiento y a ser tratado con la alternativa terapéutica más conveniente, que menos restrinja sus derechos y libertades, promoviendo la integración familiar, laboral y comunitaria*”.

Siguiendo con este marco, la *Ley Nacional del Autismo*, Nro. 27043 (2015), no presenta ninguna referencia a lo comunitario, aunque sí a lo interdisciplinario:

Art. 2 — La autoridad de aplicación que determine el Poder Ejecutivo Nacional tendrá a su cargo las siguientes acciones, sin perjuicio de aquellas que fije la reglamentación: a) entender en todo lo referente a la investigación, docencia, pesquisa, detección temprana, diagnóstico y tratamiento de los Trastornos del Espectro Autista (TEA), tomando como premisa la necesidad de un abordaje integral e interdisciplinario.

Se deduce de este marco que nuestra práctica, para que sea una práctica de derecho, debe incluir lo comunitario y lo interdisciplinar. ¿De qué forma? En la activa promoción de esos derechos, en la accesibilidad y en el trabajo de promoción de salud. Luego, ya entrando en cómo se imbrica la comunidad en los tratamientos, tenemos que el sujeto (llamado usuario en las leyes) debería, en lo posible, recibir su tratamiento inserto en su contexto. De lo que se deduce que tanto la comunidad, como la familia, son parte activa en el tratamiento de salud mental.

Así, se comprende que la interdisciplina adquiere el carácter de necesaria, tanto en lo que atañe al diagnóstico y tratamiento, como en la mirada sobre la situación social, la familia y el niño. Por ello, la *Ley Nacional de Autismo (AÑO)*, incluye este ítem que, de no ser contemplado, dejaría ante la iatrogenia a los profesionales, por ejemplo, a la hora del diagnóstico precoz.

Así, desde un enfoque interdisciplinario, es fundamental que los profesionales estén atentos a los signos de alarma tanto en el primer nivel de la red sanitaria (promoción de la salud mental y prevención primaria), como también que en

el segundo y tercer nivel los profesionales tengan conocimientos y aptitudes para la intervención oportuna.

Un filósofo canadiense, Ian Hacking (2006), estudia cómo el Estado moderno requiere de la estadística para decidir sobre sus políticas, debido a que desde finales del siglo XVIII, la población y la persona sobre la cual decide, pasan a estar determinadas por la cuantificación. Medidas, evaluaciones y datos definen a la persona, pues se precisa establecer criterios válidos para asuntos que van desde la guerra a la medicina, pasando obviamente por el mercado. El autismo, hoy, para este filósofo, es también un nombre que se aviene, con las mejores intenciones, a la operación estadística. Queda en nosotros extraer las consecuencias de ello en cada lugar.

## **Conversación con los padres. El niño autista y la familia**

Como punto de partida de este apartado, aclaramos que nuestra principal herramienta en el trabajo con los padres de la Asociación fue la “conversación”. Dispositivo técnico implementado, entre otros lugares, en el Centro de Estudios Interdisciplinarios sobre el Niño (CIEN) y que consiste en un formato en donde se realizan encuentros con los padres, de aproximadamente una hora y media. La técnica se apoya en los efectos producidos por el habla en un contexto colectivo más bien libre, donde se pone en juego la escucha.

A modo de aclaración, para Luis Tudanca (2006), la conversación:

(...) no se preocupa por un tema en particular, ni por conducir la misma a un objetivo previamente fijado, ni conservar alguna dirección y sólo se sostiene en la deriva de sí misma. Pero podemos hablar en un sentido de la conversación, en donde la aparente ‘libertad’ que la caracteriza desaparece. En este sentido, ésta no puede no estar regulada. Adjuntar una finalidad instrumental a la conversación impide su debilidad. Esta finalidad tiene que por lo menos no presentar ‘un resultado

sobre un problema sino una pregunta sensata sobre un problema al que se lo puede tomar por la vía de la conversación' (Tudanca, 2006, p.35).

Nuestra finalidad, acorde al objetivo de lograr que los padres identifiquen y valoren, en lo singular de cada caso, el “saber hacer” de su experiencia para transformarlo en testimonio, fue permitir la emergencia y puesta en valor de las posibles demandas de las madres y los padres para trabajar junto a ellos, incidiendo en la comunidad.

En relación a las demandas surgidas durante las actividades de conversación, los familiares hablaron de un sentimiento de gran incertidumbre y confusión durante las primeras consultas en la Red pública de salud, habiendo ya identificado los primeros signos de alarma (v.g. en relación al lenguaje y a los aspectos evolutivos esperables). Esto se suma a una ausencia de abordajes para ellos como familia.

Los testimonios compartidos en las actividades de conversación con los padres dan cuenta de su soledad y desorientación. Estos testimonios ilustran lo expresado por Eric Laurent (2011) “los padres en la actualidad son dejados en un frente a frente con la discapacidad de sus niños. Son invitados a hacer de su niño la “causa” de su vida y a sostener sus derechos” (p. 193). La posibilidad de expresar estas demandas en el grupo de conversación aparece como un intento de mitigar o elaborar algo a partir de los sentimientos compartidos. Podemos afirmar, entonces, que no solo los une la lucha reivindicativa por los derechos de atención y tratamiento de salud o educativo, sino la procuración de cierto alivio colectivo de su malestar.

Otros aspectos ligados a la incertidumbre inicial frente al diagnóstico, que pudieron localizarse en el dispositivo de conversación fueron:

- la poca formación específica en temas de primera infancia y psicopatología por parte de los profesionales de salud;
- las dificultades propias de las instituciones en los distintos niveles del sistema de salud;

- las barreras en la accesibilidad de tipo burocráticas, económicas y geográficas; y
- la complejidad intrínseca a este diagnóstico.

También se escucha el esfuerzo intensivo y constante de toda la familia en relación al sostenimiento de las terapias múltiples que se plantean.

Este dispositivo fue el espacio para conversar sobre lo que implicaba para cada familia el diagnóstico del niño. Sin embargo, allí la escucha debe tener siempre el delicado tacto de considerar que detrás de ese nombre puede haber un monto de angustia considerable.

No es éste el espacio para desplegar el lugar que Jacques Lacan le da a la angustia en su teoría, baste saber que se trata del único afecto verdadero y que hunde sus raíces en lo real. Las preguntas que no encontraban respuestas, desde aquellos primeros signos de alarma, desde la comparación con un hermano, desde el por qué no habla, aletea o hace estas cosas tan atípicas, encontraron en aquel nombre un reparo y un cierto lugar para la niña o el niño.

Advertida, la escucha analítica en una conversación, puede obtener de ello un trabajo que será distinto según cada quién. Verificamos esto en el dispositivo. Pues las representaciones en torno a la hija o al hijo, tal como lo afirma Freud en su *Introducción al narcisismo* (1914), lejos están de agotarse en un nombre. Hay una caterva de fantasías, deseos, temores, expectativas, y demás, que desde los niños interpelan a los padres. He aquí una puerta de entrada al trabajo analítico, con ellos.

## Actividades de transmisión. El trabajo con la familia

Tal como afirmamos previamente, en el proyecto se puso el énfasis en trascender a la comunidad a partir del valor de lo singular. Entendiendo que hay en cada niño (con autismo o sin él) modos de arreglárselas con un sufrimiento intrasmisible, parte de un modo de ser en el mundo.

Luego del trabajo realizado con los padres sobre las diversas maneras del modo de ser y estar en el mundo de cada niño, como manera de darle un lugar y en estatuto de sujeto, se realizaron actividades de “trasmisión” en conjunto con la Asociación de padres, con el objetivo de despatologizar la vida cotidiana, riesgo que entraña la concientización y el uso común de categorías diagnósticas. De esa manera respondíamos al segundo objetivo, informar sobre los aspectos principales de la problemática.

Como estrategias orientadas a la comunidad se recurrió al cine, el documental, la imagen y la historieta. Como ya se mencionó al comienzo de este artículo, el ciclo de proyección de películas y documentales cobro interés provincial otorgado por la Cámara de Diputados de la Provincia. Entre otros títulos, se proyectó la película “*Otras Voces*” de Iván Ruiz, “*María y yo*” y “*Academia de especialistas*” de Miguel Gallardo. El hilo que unió el material, que se usó como recurso disparador fue la trasmisión de un testimonio: como padre, madre, psicoanalista, niña/o, como hermano, etc. Es así, que conocimos la obra de Miguel Gallardo (historietista) quien generosamente prestó una imagen de su autoría: “*Soy Theo y tengo TEA*”, para la construcción de un trípico que tuvo como objetivo la trasmisión en primera persona de las vivencias de un niño (hipotético) con autismo.

El uso de estas estrategias permitió destacar la enunciación principal de este artículo, *el diagnóstico por más precoz u oportuno que sea, no debe descuidar ni un ápice el trabajo con la familia*. Esto es crucial,

pues se torna evidente la angustia que puede generar en las madres, padres y hermanos, el malestar de uno de sus hijos. Consideremos aquí cuán afectado puede estar el cuerpo del niño, el peso que tiene el discurso médico o psicológico cuando se da un diagnóstico y los variados mecanismos con los cuales las familias se enfrentan a ello, desde la negación hasta la más activa búsqueda de respuestas. Entonces... escuchamos y trabajamos, sí, pero con cuidados...

Otro aspecto que se consideró en la transmisión, es lo que Irving Goffman (1972) encontraba en los *internados*: los efectos estigmatizantes. Estigmatización que entendemos como una manera de ser nombrado que viene del Otro y que tiene fuertes consecuencias en el niño y su familia. Siendo este Otro la escuela, el barrio, el centro de salud mental y demás. Aun abogando por el derecho de las niñas y niños con autismo hay que incluir esta perspectiva, que no es algo que se dé en todos los casos y que no pretende restar valor a lo psicopatológico ni a lo terapéutico.

A principio de los '70, Jacques Lacan anticipó los efectos de la caída de la función del nombre del padre, en el advenimiento de nombres en torno a los cuales se constituye una subjetividad desde un cuerpo, le llamó a esto “nombrar para”, ubicando allí también una orientación clínica.

Un paso más. No podremos desarrollar ahora la teoría en torno a lo que es una intervención comunitaria. Simplemente destacamos que lo fundamental es considerar, junto al sujeto comunitario, el riesgo de des-singularización. En efecto, lo legible de un colectivo, o de un grupo, no debería ir en desmedro de lo singular, lo cual es una primera referencia de apoyo para cualquier intervención. Creemos que esto se resume bien en una sentencia de Fernando Ulloa que dice que “*en la numerosidad de lo social cuentan tantos sujetos, como sujetos cuentan*” (Ulloa, 1996, p. 125).

Nos queda para este apartado tal vez uno de los puntos más sensibles, y que se relaciona con el objetivo de detectar y fortalecer conductas saludables respecto a la experiencia con sus hijos a fin de transmitirlos a otras personas.

A la hora de trabajar con los padres, éstos han pasado por un largo periplo de instituciones, públicas o privadas, y terapeutas de distintas disciplinas. Este recorrido conlleva una suerte de exposición a distintos saberes, los cuales se expiden sobre lo que le sucede al niño, mediante un criterio “científico”, incluyendo un diagnóstico y un abordaje.

Los padres buscan saber qué les pasa a sus hijos, buscan respuestas referidas a un abordaje y un diagnóstico. Pero este recorrido, en el cual los profesionales orientan a los nuevos padres de niños con TEA, es agotador y los familiares se refieren al mismo como algo muchas veces ya sorteado. Las estrategias de transmisión que utilizamos en el proyecto, ayudan a los padres a enfrentar esta complejidad.

Como veíamos al comienzo del artículo, desde las experiencias en otros países del mundo, muchas veces los padres se ven en situación de hacer del niño “causa” de sus vidas en pos de pelear por sus derechos. Esto se ve reforzado por los grandes esfuerzos que requieren los varios tratamientos (en caso de lograr el ansiado acceso a los mismos).

Lo anterior redundante en un anclaje identitario, es decir identificatorio, a través de un nombre “madre o padre de niño autista”. El mismo da cuenta del “empoderamiento” en torno a los derechos, pero también de una cierta pauta en el modo de vida. Las consecuencias de esto se deben considerar caso por caso y el psicoanálisis ofrece un dispositivo para ese trabajo. En nuestro proyecto, algo de esto comenzó a ponerse en forma durante las conversaciones y se completó con las actividades de transmisión.

## Conclusiones

El trabajo con los familiares, madres y padres de niños con autismo, se ubica en un lugar privilegiado, en el cual se cruzan distintos temas que le conciernen al psicólogo con orientación psicoanalítica. Este trabajo permitió cumplir con el objetivo general de propiciar el acompañamiento y asesoramiento a padres de niños/as con autismo con el fin de generar o destacar conductas saludables respecto de la experiencia con sus hijos.

Los resultados obtenidos permiten afirmar, en lo que se refiere al autismo, que la complejidad del cuadro en cuanto a lo clínico, las dificultades que le representa a la red de salud y su fuerte relevancia política, hacen de su tratamiento algo a considerar en cada uno de estos puntos.

Luego, también es fundamental considerar las particularidades tanto de cada familia como de cada síntoma del niño. Teniendo en cuenta que la demanda suele comenzar por un Otro, social, institucional o familiar, la familia se acomoda muy sólidamente en torno al diagnóstico, dejando velado un malestar subjetivo de difícil tramitación.

Finalmente, en relación al lugar social, legislativo y de derecho que le atañe al autismo, elegimos abordarlo desde la perspectiva comunitaria. Es decir, articulamos los primeros en torno a este último punto, estratégica y claramente explicitado en las regulaciones de nuestras prácticas.

Fuimos de lo individual, a lo familiar y colectivo en la lectura, para analizar lo que el autismo implica, sumando las intervenciones que se estimaron pertinentes.

Por ello, junto a Eric Laurent, en el *Sentimiento delirante de la vida* (2011), consideramos a las Asociaciones de padres de las personas con autismo, como entidades cuya finalidad es, por distintas vías, defender los derechos de sus hijos, así como concientizar a la población sobre el autismo. Estas motivaciones son legítimamente reivindicativas.

No obstante, desde allí, desde las intervenciones que articulamos para concientizar de una buena manera, nos dirigimos hacia el uno por uno, siempre y cuando nos fuera posible y sin vulnerar las coordenadas del dispositivo. Para ello utilizamos la conversación, marco que permite hablar y escuchar, para que a su vez, alguien se pueda escuchar. Lo cual no fue sin efectos.

No nos adentraremos en viñetas que preferimos resguardar en el secreto profesional, sin embargo, destacamos que uno de los efectos fue cierto retorno a la legitimación de los padres en su rol.

Esto implicó, por ejemplo, durante las actividades de transmisión, en donde los familiares mostraban un amplio uso de terminología técnica, además del énfasis en las terapias de los hijos, un ligero desplazamiento que permitió incluir sus vicisitudes como padres, v.g. el juego, las reuniones familiares, las amistades y demás aspectos que quedaban fuera de la mirada “experta”.

En suma, el “autismo” -lo escribimos ahora entre comillas-, es un significante a de-construir en cada caso. Esta vez el Proyecto de Extensión permitió hacerlo en lo individual, familiar y comunitario, sin descuidar lo singular, tal como esperamos haberlo demostrado.

## Referencias Bibliográficas

- Asperger, H. (1991). 1ª ed. *Autism anda Asperger síndrome*. U. Frith (trad.). Cambridge University press: Cambridge (No existe traducción del artículo publicada en castellano).
- Cottino, G. (2016). De la operación estadística sobre el “autismo” y sus consecuencias nominativas. En *Entre Unos*. Nro. 2. Argentina. [https://issuu.com/entreunos/docs/compilado\\_final\\_v5](https://issuu.com/entreunos/docs/compilado_final_v5)
- Del Cueto, A. M. (2016). *La salud mental comunitaria: vivir, pensar, desear*. 1ª ed. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hacking, I. (2006). *La domesticación del azar: la erosión del determinismo y el nacimiento de las ciencias del caos*. (Bixio, A., trad.). 1ª ed. Barcelona: Gedisa.

- Goffman, I. (1972). *Internados : Ensayo sobre la situación social*. 1ª ed. Buenos Aires. Paidós.
- Kanner, L. (1971). *Psiquiatria Infantil*. (First, J.C., trad.) 3ª ed. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1988). *Intervenciones y textos2*. 1ª ed. Buenos Aires: Manantial.
- Lacan, J. (1973-1974). *El Seminario 21: Los no incautos yerran*. Inédito.
- Laurent, E. (2011). *El sentimiento delirante de la vida*. 1ª ed. Buenos Aires: Grama Ediciones.
- Ley Nacional de Salud Mental Argentina N° 26657. Boletín Oficial N° 32041. Buenos Aires, Argentina, 3 de Diciembre de 2010.
- Ley de Protección Integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes N° 26061. Boletín oficial N° 30767. Buenos Aires, Argentina, 26 de octubre de 2005.
- Ley del abordaje integral e interdisciplinario de las personas que presentan Trastornos del Espectro Autista (TEA) N° 27043. Boletín Oficial N° 33044. Buenos Aires, Argentina, 7 de enero del 2015.
- Tudanca, L. (2006). *De lo político a lo impolítico. Una lectura del síntoma social*. 1ª ed. Buenos Aires: Grama Ediciones.
- Ulloa, F. (1996). *Novela Clínica psicoanalítica: historial de una práctica*. 3ªed. Buenos Aires: Paidós.

## **Lazos UDA-Guadalupe: Una experiencia de acompañamiento a personas en situación de prostitución desde la Psicología Comunitaria**

Bibiana Antón  
Juan Pedro Vilche  
Matías González  
Javier Osimani  
Gabriela Marchesini  
M. Cecilia Cerván  
Patricia Serón

### **Introducción**

El Proyecto de Extensión denominado “*Lazos UDA-Guadalupe*” se enmarcó en el paradigma de la Psicología Comunitaria latinoamericana, a través de un proceso de Investigación acción participativa que se desarrolló durante un año (2016-2017) junto al Grupo Guadalupe (GG) y a personas en situación de prostitución (PSP) de la Cuarta Sección. Este proyecto se desarrolló en el marco institucional del Departamento de Extensión, Relaciones Institucionales y Graduados de la Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua.

El Grupo extensionista estuvo conformado por la Lic. Bibiana Antón como directora; el Lic. Juan Pedro Vilche, como co-director, y la/los estudiantes: Julieta Villarruel, Matías Gonzalez y Mariano Suárez.

El mencionado GG estuvo compuesto ese año por Javier Osimani, Gabriela Marchesini, María Cecilia Cervan, Patricia Serón y otras/os integrantes. Es

parte de la Red de Calle de la Diócesis de Mendoza y trabaja junto con “los Mercedarios” abordando de manera directa las problemáticas de las personas en situación de prostitución de la Cuarta Sección de la Ciudad Capital de Mendoza hace más de 10 años. Todos sus esfuerzos y tareas son autogestionados.

En el trazado de los objetivos, de manera conjunta con el GG, se destacaron como fundamentales los siguientes:

- Propiciar mejoras en la calidad de vida de las personas en situación de prostitución.
- Restituir los derechos de mujeres en situación de prostitución.
- Propiciar el funcionamiento operativo del GG.
- Propiciar el fortalecimiento de las redes institucionales y comunitarias para el abordaje de la temática.

## **Entramado desde la base teórica. Puntos de coincidencia**

Son tres los aspectos teóricos y las líneas de pensamiento que resultan importantes considerar para entender la base desde la cual se partió, y el entramado que éstos fueron tejiendo a lo largo del desarrollo del proyecto.

El primero es el paradigma de la Psicología Comunitaria, el segundo son las posturas con respecto a la problemática *prostitución* y el tercero, los aportes que desde la pedagogía como la de *la ternura*, soportan las prácticas del GG.

Es oportuno comenzar con lo más abarcativo que movió inicialmente al proyecto; es decir, la Psicología Comunitaria. Como rama de la psicología, tiene entre sus características que la definen y delimitan claramente, la consideración del *rol activo* de la Comunidad en y con la cual se interviene; no

como invitada, espectadora o receptora de beneficios sino como agente activo con voz, voto y veto.

El método utilizado usualmente es la **Investigación Acción Participativa (IAP)**, proceso que se lleva adelante con la comunidad; esto implica que se comparten conocimientos de los agentes externos (Psicólogos Comunitarios) y los agentes internos (miembros de la comunidad), poseedores de un saber y orientados hacia los mismos objetivos, para los cuales trabajan conjuntamente.

El rol del psicólogo comunitario se apoya en la detección de potencialidades psicosociales y el estímulo de las mismas, como en hacer psicología para la transformación positiva, social e individual. La IAP implica pensar, reflexionar y actuar desde la situación, a fin de encontrar una respuesta a los problemas. En el caso de este método de la psicología comunitaria se toman los saberes de aquellos con los cuales se interviene; esto es lo que marca su carácter esencialmente participativo y de co-construcción de las soluciones.

Asimismo, es fundamental considerar cómo detectar las necesidades de la comunidad. En este tópico hecha luz el trabajo desarrollado por Manfred Max-Neef (1988) sobre las necesidades humanas fundamentales. Contemplarlas exclusivamente como carencia es una posibilidad pero muestra solo una cara. Por el contrario, verlas también como potencia, da un giro que conduce a abrir muchas posibilidades de construcción de opciones para vivenciarlas y realizarlas de manera continua y renovada.

Las necesidades, según Max-Neef (1998), son finitas, universales y clasificables. En su categoría axiológica las clasifica en necesidad de: afecto, identidad, participación, ocio, subsistencia, protección, creación, entendimiento y libertad. Esta concepción de necesidades posee estrecha relación con el concepto de calidad de vida Schalock y Verdugo (2001), entienden que la calidad de vida es un concepto multidimensional, compuesto por las mismas dimensiones para todas las personas. Está influido por factores tanto ambientales como personales, así como por su interacción, y que se mejora a través de la

autodeterminación, los recursos, la inclusión y las metas en la vida. Plantean para su evaluación las siguientes dimensiones: bienestar material, bienestar físico, bienestar emocional, relaciones interpersonales, derechos humanos y autodeterminación. Max-Neef (1998), plantea que a mayor realización de las necesidades fundamentales, mayor calidad de vida.

Desde esta perspectiva, las personas en situación de prostitución no son consideradas como víctimas de su condición, puesto que esta concepción quitaría toda posibilidad de encontrar en ellas recursos para co-construir soluciones y restituir derechos. Es por eso que esa “víctima imaginada” como las denomina un estudio de la Universidad de Barcelona, está muy alejada de la experiencia real de las PSP, puesto que así consideradas se estaría trabajando con las necesidades normativas y no con las sentidas (Montero, 2006), que son las que realmente expresan sentimiento de insatisfacción.

Parte de la comunidad y por lo tanto, de los agentes internos de este proyecto son las PSP. La utilización de la denominación *Personas en situación de prostitución* a diferencia de *Prostitutas*, apunta a una mirada diferente sobre lo que puede entenderse como lo mismo, aunque no lo sea.

Aclarando este particular se ingresa en el segundo tópico teórico y línea de pensamiento: existen diferentes posturas, contradictorias, con respecto a la problemática de la “prostitución”.

De acuerdo a investigaciones realizadas por AMMAR (Asociación de Mujeres Meretrices de Argentina, 2014), no se encuentra suficientemente esclarecida la diferencia legal entre personas que ejercen el trabajo sexual por voluntad propia y personas en situación de esclavitud. Las confusiones entre el ejercicio autónomo del trabajo sexual, la trata y la explotación, tanto como las interpretaciones abusivas de estos términos, constituyeron obstáculos para el trabajo sexual autónomo.

La regulación del Trabajo Sexual Autónomo es una iniciativa impulsada por AMMAR (2013) quienes consideran al trabajo sexual como “la actividad vo-

luntaria y autónoma de ofrecer y prestar servicios de índole sexual a cambio de una remuneración en dinero o especie para beneficio propio” pudiendo ser trabajadores/as sexuales aquellas “persona(s) mayor(es) de dieciocho años que cumplan con los requisitos mencionados” (p.7). Plantean que tanto las posturas abolicionistas como las antiabolicionistas del trabajo sexual desean dar respuesta a la vulnerabilidad de las mujeres, a las situaciones de violencia en las que se encuentran a menudo y a mejorar su acceso a la salud, la educación, vivienda y alternativas laborales. Proponen consensuar iniciativas que despenalicen el trabajo sexual, eviten el proxenetismo y logren el acceso de las trabajadoras sexuales a los derechos humanos reconocidos y consagrados por las leyes vigentes.

Otra postura, contraria a la anterior, respaldada por un estudio de la socióloga Cecilia Lipszyc (2003), y representativa de la mayoría de los movimientos feministas a nivel nacional e internacional, sostiene que buscar términos o “eufemismos” como los antedichos es negar la violencia sistemática a la que están sometidas las personas en situación de prostitución. De esta manera no se podría hablar de “trabajo”, puesto que aquí la mercancía a ofrecer es la persona y su cuerpo cosificado. Ver a las personas en situación de prostitución como trabajadoras sexuales opera como una coartada a la desocupación estructural, según el estudio mencionado.

El feminismo siempre ha entendido a la institución de la prostitución como una institución fundacional del patriarcado; la plantea como una de las formas más extremas de la violencia contra las mujeres. La prostitución tiene su base en un sistema cultural sexual que sustenta la demanda del sexo como servicio prestado por un objeto sexual subordinado y dócil, que desaparece en tanto sujeto y cuya propia sexualidad resulta negada. Arraigadas razones culturales y sexuales que aparecen “naturalizadas”, mujeres y varones (pero sobre todo mujeres y niñas) pertenecientes a los sectores sociales más vulnerables son la oferta socialmente producida para esta industria. La división entre niñas y mujeres “honestas y deshonestas” encubre la discusión del lugar de éstas en la segmentación social, étnica y en alternativas de historias personales, por lo

cual algunas resultan más vulnerables y expuestas a esta demanda (Lipszyc, 2003).

La violencia sexual ejercida sobre los niños/as: incesto, violación, y abusos sexuales en general, van marcando un camino en la psiquis de los abusados, que se “naturaliza” y se repite en la historia personal y generacional. No todas las personas que han sido violadas o abusadas sexualmente en la niñez ingresan posteriormente en la prostitución, pero en toda vida de prostitución existe una historia de violencia sexual en la niñez (personal o familiar). Con el agravante que esas acciones son llevadas a cabo por familiares directos de las víctimas, ejerciendo el poder que implican relaciones tan asimétricas como son las de padres o familiares adultos respecto de los niños/as (Lipszyc, 2003).

Kathleen Barry (1979 en Lipszyc, 2003) sostiene que la prostitución, lejos de ser una forma de superación de una cosmovisión puritana, es el modelo de sexualidad como destrucción del yo, y una palpable violación a los derechos humanos de las mujeres y niñas/os.

Claramente, esta última postura no concibe la posibilidad de una “libre elección” ni la posibilidad de un “ejercicio autónomo de la prostitución”. Un ejemplo claro es la cantidad de síntomas físicos y psicológicos asociados al ejercicio de la prostitución: consumo abusivo de sustancias tóxicas, depresión, Infecciones de Transmisión Sexual (ITS), intentos de suicidios, violencia intrafamiliar, entre otras (Lipszyc, 2003).

Si bien es importante conocer ambas posiciones, cabe aclarar que el equipo que lleva adelante el proyecto (Extensionistas y GG), acuerda con la última postura descripta y de allí la utilización de la frase “Personas en Situación de Prostitución”. Se hace hincapié en los términos “en situación de”, puesto que existen múltiples variables que condicionan que estas personas se encuentren en determinado momento de sus vidas ejerciendo la prostitución, como así también la posibilidad que esa situación pueda modificarse. Decididamente,

lo mismo ocurre con la postura de no considerar desde ningún punto de vista, a la prostitución como un trabajo, sino, como otra forma de esclavitud.

La tercera línea de pensamiento que fue mencionada como co-participante en el desarrollo del proyecto y que de hecho, apoya en parte la acción del GG desde antes de la intervención, es la llamada *Pedagogía de la Ternura* (Cusiánovich, 2010) y *Fenomenología de la Mirada* (Villamil Pineda, 2009).

Es oportuno explicar brevemente cuál es el eje de la mencionada pedagogía. Como tal, ofrece un marco teórico, datos, informaciones y diagnósticos que tienen por objetivo mejorar la praxis de los educadores. También en el caso de la pedagogía social, en la cual podemos enmarcar a ésta; la misma fundamenta, justifica y comprende las prácticas más adecuadas para la prevención, ayuda y reinserción de quienes pueden o padecen, a lo largo de toda su vida, deficiencias en la socialización o en la satisfacción de necesidades básicas amparadas por los derechos humanos.

El GG utiliza la pedagogía de la ternura en su acercamiento y metodología particular con la personas en situación de prostitución; ésta considera que la categoría más importante es el Otro; lo contempla como parte de la construcción de sentido que se da en una relación, la destaca como un componente positivo para la salud mental y demanda construir un lenguaje y una mirada social positiva, estimulante. En este aspecto es coincidente con las dimensiones paradigmáticas de la psicología comunitaria.

En el particular que refiere a la “fenomenología de la mirada”, su posición es próxima al entorno religioso, de donde es originario el GG y es esto lo que les permite sostener y adherir a las siguientes afirmaciones:

- La mirada de amor nos revela que el Otro, además de sus apariencias, posee una interioridad.
- Al tomar conciencia del Otro como persona, la mirada amorosa le expresa cercanía, respeto, afecto y, sobre todo, apertura al diálogo y al encuentro.

- Mediante la actitud de amor trascendemos el mundo propio y acudimos al Otro para convidarlo a construir un mundo nuestro, un mundo humano. La mirada de amor no define al Otro, sino que lo invita a verse como un proyecto a realizar.
- La mirada de amor es la invitación a creer, a tener fe en la humanidad, tanto en lo real como en lo posible. Ella estimula al Otro a ser alguien y rechaza todos los esquemas cosificadores.
- La mirada de amor afirma y promueve. Promueve al Otro a que se asuma como un ser que encuentra su esencia en un tener que llegar a ser: la mirada promotora mira al Otro como es, pero sobre todo mira tal como cree que es capaz de llegar a ser. (Villamil Pineda, 2009).

En esta *mirada* también se encuentran similitudes con el Otro de la psicología comunitaria; un Otro que aparece no visto desde la benevolencia o compasión, sino Otro que es visto como él se presenta, un Otro semejante con carencias y potencias, atravesado por una realidad socio-histórica.

## **Sobre el desarrollo del proyecto**

En cuanto al desarrollo del Proyecto de Extensión, hubo ajustes iniciales que se realizaron en forma conjunta con el GG, haciendo una construcción colectiva de encuentro de saberes entre las líneas de pensamiento mencionadas y la psicología comunitaria.

En reuniones de co-construcción con los miembros, se reformularon algunos objetivos, tareas específicas y se definieron algunos términos relacionados con el funcionamiento operativo del mismo. Esta tarea se llevó a cabo especialmente atentos a la dimensión Ética del paradigma de la psicología comunitaria; esto es considerar al Otro en la relación para construir desde la

horizontalidad, desplazándose desde un Otro investigado a un Otro co-autor, así aparece el doble sujeto cognoscente (Montero, 2004).

En esta tarea inicial se identificaron, en el mismo Grupo Guadalupe, algunas necesidades que motivaron la idea de intervención con ellos para el abordaje en conjunto de las mismas

### **Algo sobre familiarización**

Asimismo, este trabajo inicial actuó como parte del proceso de familiarización que la Directora y el Co-director debían hacer, aún más que los extensio-nistas que venían desarrollando sus prácticas profesionales en la comunidad. Si bien, estos últimos también fueron profundizando aquel conocimiento mutuo logrado en un año de trabajo, todos los participantes que se convo-caron para llevar adelante este nuevo proyecto, debían atravesar este proceso socio-cognoscitivo, que es la familiarización.

En el caso de las personas en situación de prostitución, que es con quienes interviene el Grupo Guadalupe, el proceso de familiarización se fue desarro-llando en los encuentros que se daban una vez por semana en el sitio que tiene el mencionado Grupo en la Cuarta Sección de la capital mendocina. Despo-jarse de los prejuicios y de los estereotipos de cualquier tipo (negativos y/o positivos) fue un punto crucial para lograr una adecuada familiarización.

## Validez ecológica-necesidades

El aspecto participativo, como carácter distintivo de la psicología comunitaria, hace que se puedan identificar necesidades con una validez que la da únicamente la comunidad involucrada, es la llamada *validez ecológica*. Para este caso se empleó además de la clasificación de las necesidades de Montero (2004), la matriz desarrollada por Max-Neef en su obra Desarrollo a escala humana (1998).

A través de la mencionada co-construcción se pudieron identificar necesidades en las P.S.P. tales como: necesidades de *subsistencia* (escasas consultas médicas y controles de salud); *afecto* (necesidad de hablar/elaborar sus conflictos); *protección* (maltrato y violencia generalizada); *libertad* (conflictos con la ley, privación de la libertad, persecución policial); *participación e identidad* (documentación).

En el caso del GG las necesidades identificadas fueron las de *identidad y participación*, reconocidas en acciones para promover mejoras en la comunicación y en la operatividad del grupo (redefinición de la tarea, roles, criterios de inclusión grupal, paradigma); y necesidades de *entendimiento* (asesoramiento en el abordaje en calle y cómo entrevistar a voluntarios).

## Acción - Reflexión - Acción

Para avanzar sobre esto se estableció la siguiente forma de trabajo: el grupo de extensionistas comenzó a realizar un abordaje con las PSP en diferentes encuentros que se fueron conformando en la medida en que las mismas se acercaban a la sede del GG.

En cuanto al GG fue abordado por la Directora y el Co-director en coordinación con los extensionistas. Estos últimos participaban a su vez, de un dispositivo ad-hoc denominado “Co-visión”. El mismo tiene por objetivo la

construcción de manera conjunta (Directora, Co-director y extensionistas) de estrategias de intervención y reflexión crítica de lo que se va realizando con las PSP. Tramitando además de estos aspectos los afectos, emociones y sensaciones que van surgiendo en una acción de estas características. Siempre prima, al trabajar con este paradigma, el carácter participativo y horizontal en todos los ámbitos y niveles en donde se desarrolle, por eso es que se hacen cruciales las instancias dialógicas entre agentes internos y agentes externos, y de agentes externos entre sí.

En lo referente al poder, como un tema del que se ocupa y atiende la psicología comunitaria, se pudieron establecer dos estrategias combinadas desde lo que conceptualizó Gramsci y que cita Testa en su obra *Pensamiento estratégico y lógica de programación. El caso Salud* (1998).

Una de ellas, es la transparencia, en cuanto al abordaje de los objetivos establecidos con los miembros del GG y todo lo referente a acordar intervenciones con las PSP. La otra, es la opacidad con las personas en situación de prostitución.

Estos conceptos merecen una mínima aclaración. La transparencia se refiere a poder mostrar toda “la jugada”, todas las intenciones y objetivos con quien se está trabajando lo cual también favorece a la construcción. En el caso de la opacidad, da cuenta de poder establecer una barrera acerca de las cosas que se van a decir, a quiénes se les va a decir y cuándo se hará. Esto es, que se parte de una situación de opacidad (no fija e inmóvil en el tiempo) para ir avanzando hacia una transparencia; no es deseable permanecer en la opacidad como finalidad. Esto se fue dando y pudo hacerse de manera parcial en los encuentros que los extensionistas iban realizando en conjunto con las PSP que se acercaban a la sede del GG.

La metodología dialógica que se estableció se caracterizó por la Acción-Reflexión-Acción y permitió ir avanzando en el Proyecto de Extensión en una espiral ascendente. Este movimiento posibilitó ir chequeando, tanto con la comunidad como con los agentes externos, las intervenciones realizadas y

por realizar con el sustento y soporte de la teoría en la que se apoya la psicología comunitaria. Para ello fue extremadamente útil fundarse en los pasos o fases de la mencionada metodología I.A.P., en aquellos aspectos que tienen que ver con: facilitar las expresiones de todos, escuchar sin criticar para que la expresión sea posible, registrar y hacer visible ese registro de todas las opiniones. De esta manera, se fueron discriminando los objetivos propios del GG, por un lado, y los específicos de las PSP, por el otro. Todo este trabajo produjo una sensibilización en las temáticas conexas: identidad del GG, perfil de los voluntarios para el GG, etc. Esto sirvió para problematizar los tópicos que se iban tratando sumado a temas conexas que fueron haciendo aparición a medida avanzó el proyecto.

## **Sobre movimientos y vaivenes**

Durante el año en que se llevó a cabo el Proyecto de Extensión, los participantes pasaron por diferentes momentos en los cuales se hicieron intervenciones y se fueron modificando objetivos. Esto fue más allá de lo co-planificado en un principio. Son aquellas acciones no previstas que Montero en su libro “Hacer para transformar” (2006), refiere en la descripción de las fases de la Metodología I.A.P. Esta posibilidad de ajuste tiene que ver con el espíritu participativo, lo dialógico y la dinámica, que permite ver y leer las situaciones desde los involucrados, y no exclusivamente, desde los que pudieran entenderse como expertos. Este plano de horizontalidad permitió realizar un conjunto de acciones en dos momentos.

### ***Primer momento***

Se realizaron entrevistas participativas, reuniones de discusión-reflexión para poder acordar temas a tratar (objetivos del grupo, objetivos hacia las PSP, perfil de los voluntarios/as, etc.) y hacer, con los miembros del GG, el mencionado registro. Esto se desarrolló en la primera mitad del año, debido a que hubo una asistencia mucho menor o nula de las PSP luego del verano, con lo cual los tiempos de los agentes internos (AI), en este caso los miembros del GG, se encontraban disponibles.

Moverse a ritmo de la comunidad es esencial para poder sensibilizar/problematizar/concientizar. Es también fruto de una buena familiarización el poder darse cuenta de estos movimientos y vaivenes y no seguir adelante, cual si fuera una planificación que no estuviese centrada en las personas. Este *timing* fue adecuado para poder avanzar en estos tópicos que estaban en consonancia con lo establecido en la jerarquización de necesidades realizada con el mismo GG.

### ***Segundo momento***

Comienza con la participación de las personas en situación de prostitución, con lo cual la tarea viró “naturalmente” al foco que tiene el mencionado grupo, en su acción más explícita. Aquí, se pudo dar cuenta de que se intentó sostener lo que ocurría en el primer momento, imbricándolo con lo que luego se pudo reconocer y diferenciar como un segundo momento de las acciones del proyecto.

Esto fue vivido como una dificultad, ya que los tiempos concretos y los espacios para poder combinar el trabajo con el GG y las PSP no podían ser simultáneos y debían ser sucesivos, con lo cual se duplicaba lo temporal en todos los integrantes del proyecto (agentes internos y agentes externos).

El reconocimiento de esta situación, también conllevó tiempo para los involucrados en el proyecto. Durante una reunión de evaluación, al final del año, se visibilizó lo ocurrido, y por consiguiente, el movimiento de una parte de la comunidad (agentes internos, PSP) modificó la dinámica que se venía realizando.

La reflexión al respecto, tiene que ver con lo que anteriormente se mencionó acerca del ritmo de la comunidad y escuchar todas las voces, que no solamente son literalmente voces, sino que en oportunidades la acción es también necesaria de ser vista y “*escuchada*” para responder a las necesidades sentidas de los agentes internos.

## **Cómo lo trabajado en el primer momento, repercute en el segundo**

El movimiento del primer al segundo momento fue sumamente fructífero al posibilitar el cumplimiento de los objetivos que se co-construyeron entre los AI y los AE.

Se propusieron las siguientes estrategias, que se trazaron en base a la experiencia de más de diez años del GG y que se esclarecieron en las reuniones grupales llevadas a cabo en el primer momento:

- Estrategias de primeros contactos (trato, relación, vinculación) del GG con las PSP.
- Estrategias de abordaje ante situaciones emergentes.
- Estrategias de asistencia.
- Estrategias de promoción de derechos y salud.
- Estrategias de sensibilización y visibilización en la comunidad.

- Estrategias de evaluación de los procesos.
- Estrategias comunicacionales.

Todas estas estrategias se llevaron y se llevan a cabo pudiendo ser revisadas en función de las necesidades y de la operatividad de las mismas.

## Participación

La participación en una comunidad en general y en un proyecto de estas características en particular, puede ser muy variable, tanto para los agentes internos como para los externos. Particularmente, en el *Proyecto Lazos UDA-Guadalupe* se tuvo que hacer un proceso de crítica al interior del mismo para puntualizar la horizontalidad entre los AI y los AE. Se revió la simetría para excluir cualquier jerarquización que pudiera haber tenido lugar. Esto no fue un punto de gran dificultad, pero sí fue un tema a revisar y a mirar críticamente. Asimismo, se prestó especial atención a no realizar alianzas con algunos sectores de la comunidad con los que se pudiera sentir más fácilmente alguna afinidad, puesto que esto puede sesgar lo que se esté haciendo como así también excluir a aquellos miembros de la comunidad que no estén en esta “alianza”.

Otro riesgo que tiene que ver con la participación y horizontalidad, y más precisamente con su cuidado, es el de caer en el asistencialismo y/o en el clientelismo, es decir, en convertirse en benefactor de aquellos que lo necesitan. Tratándose de una agrupación con base religiosa existe la posibilidad de caer en ello.

Haciendo una reflexión sobre lo realizado se pueden encontrar dos razones. Una de ellas, es la actitud benevolente por parte de los que ofrecen el lugar para las PSP. La otra, lo que las mismas PSP esperan de un lugar que tiene un lado religioso.

Es decir, que estos dos factores tienen la fuerza para retroalimentarse y crear un círculo del que es difícil salir, e igual de difícil es ganar perspectiva si se está inmerso en él.

El GG apoyado en los principios de la pedagogía de la ternura, entre otras cosas, pudo ver esto y a su vez lo hizo notar a otros, como a los agentes externos, que intervinieron en este proyecto. Esto forma parte de los amplios recursos que los agentes internos tienen, en especial el aspecto crítico “freirianamente” hablando.

Por otra parte, pero en la misma dirección, la participación, la horizontalidad y la capacidad de autoevaluarse, son susceptibles de ser revisados para estar en alerta. El compromiso es uno de los factores que coadyuva a que esto ocurra. Se entiende al compromiso como una cualidad o virtud, condición necesaria para trabajar *con* la comunidad (Montero, 2004).

## **Cerrando algo que seguirá abierto**

Claro está, que en la descripción de los procesos que se fueron desarrollando, se dan en una comunidad que pre-existe y sigue existiendo luego de la intervención. Esta idea es rectora en todo trabajo comunitario, puesto que la salida de una acción debe ser preparada desde que se llega a la comunidad. También es necesario entender, en virtud de esta idea, que generar dependencia o asistencialismo en los espacios donde se desarrolla la acción/participación es sumamente nocivo por varias razones, pero principalmente porque la salida de la comunidad por parte de los agentes externos será vivida como abandono.

En la reunión de evaluación se trabajó lo realizado a través de un disparador básico como completar la Matriz FODA, sumado a la pregunta: ¿para qué les ha servido el Proyecto de Extensión, cuál es el significado de este proyecto para el GG? A su vez, se fueron introduciendo algunos comentarios para repensar y responder, como por ejemplo:

- las diferencias entre la primera y segunda parte del año;
- ¿han podido activar, utilizar las Redes?;
- los próximos temas/propuestas del/para el año entrante: ateneos (violencia, consumo problemático, transgénero, etc.); Sonia Sánchez (referente de la temática); convocatoria de vecinos; perfil del voluntario.

Esta etapa no debe considerarse como un cierre del trabajo comunitario sino como un momento de síntesis y plataformas para nuevas acciones (Montero, 2006).

El contacto con el GG siguió una vez retirados de la comunidad, no solamente para este trabajo, sino también para armar una carpeta con lo realizado en forma conjunta, que les sirviera como producto para transmitir a los nuevos voluntarios (si decidían incorporarlos) un trabajo pautado para orientar, sin cerrar formas de intervención con las personas en situación de prostitución.

## Referencias bibliográficas

- Ammar (Asociación de Mujeres Meretrices de la Argentina en Acción por sus Derechos) (2013). Estudios sobre la incidencia y la participación política de las mujeres trabajadoras sexuales en América Latina y el Caribe. Recuperado de: <http://www.ammarg.org.ar/Estudio-sobre-la-incidencia-y-la.html>
- Cussiánovich, A. (2010). Aprender la condición humana. *Ensayo sobre pedagogía de la ternura*. (pp.10-25).IFEJANT. Perú: Editorial Diskcopy-SAC.
- Lipszyc, C (2003). Mujeres en situación de prostitución: ¿Trabajo o esclavitud sexual? Recuperado de: <http://www.mercosursocialsolidario.org/valijapedagogica/archivos/hc/1-aportes-teoricos/2.marcos-teoricos/1.articulos/6.Mujeres-en-Situacion-de-Prostitucion-Cecilia-Lipszyc.pdf>
- Max-Neef, M. y Cols. (1998). Desarrollo y necesidades humanas. En M. Max-Neef, *Desarrollo a Escala Humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones* (pp. 37-78). Montevideo, Uruguay: Editorial Nordan-Comunidad.

- Montero, M. (2006). El método en la Psicología Comunitaria. En M. Montero, *Hacer para transformar* (pp. 27-48). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Montero, M. (2006). La Familiarización con la comunidad. En M. Montero, *Hacer para transformar* (pp. 77-90). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Orellano, G., Varela, C. y Daich, D. (2014). Asociación de mujeres meretrices de la Argentina. *Políticas anti-trata y vulneración de derechos de las trabajadoras sexuales*. Recuperado de: <http://www.ammar.org.ar/IMG/pdf/informe-ammar.pdf>
- Testa, M. (1998). Pensamiento estratégico y lógica de programación. *El caso de salud* (pp. 1-83). Buenos Aires: Editorial Lugar.
- Verdugo, M. A. y Schalock, R. L. (2001). *El concepto de la calidad de vida en los servicios humanos*. En Verdugo, M. A. y Jordán U, F. de B. Urries (coords.) (2001). Apoyos, autodeterminación y calidad de vida. Actas de las IV jornadas científicas de investigación sobre personas con discapacidad. Salamanca: Amaru.
- Villamil Pineda, M.A. (2009). Fenomenología de la Mirada. *Discusiones filosóficas*, (14) pp.97-118. Recuperado de <https://biblat.unam.mx/es/revista/discusiones-filosoficas/articulo/fenomenologia-de-la-mirada>

## **Programa de promoción de habilidades sociales (PHAS) para niños con discapacidad intelectual**

Flavia Arrigoni  
Analía Solans

Nadie puede volver atrás y hacer un nuevo comienzo, pero cualquiera puede comenzar ahora y crear un nuevo final.

### **Introducción**

El presente trabajo relata la experiencia obtenida a partir del diseño, aplicación y evaluación de un Programa de Promoción de Habilidades Sociales para niños y niñas con discapacidad intelectual que asisten a una escuela primaria de Educación Especial dependiente de la Dirección General de Escuelas en el Departamento de Maipú, Provincia de Mendoza.

El programa, denominado PHAS (Promoción de Habilidades Sociales) fue parte de un Proyecto de Extensión desarrollado a través del Departamento de Extensión, Relaciones Institucionales y Graduados de la Facultad de Psicología de la Universidad del Aconcagua, presentado en el marco del Observatorio de Niñez, Adolescencia y Familia de la mencionada Casa de Altos Estudios.

Si bien, el proyecto tuvo como destinatarios a los diferentes actores de la comunidad educativa en cuestión, es decir, padres y/o tutores de los estudiantes, docentes y alumnos de 7° grado, en el presente relato se tendrán en cuenta,

para su desarrollo, solo los aspectos vinculados al trabajo con estos últimos. La Ley 26.061 (2005), Ley de Protección Integral de los Derechos de niños, niñas y adolescentes, promueve la protección de los derechos de todas las personas menores de dieciocho años de edad.

El Programa PHAS fue diseñado e implementado con el fin de proporcionar a los destinatarios, oportunidades para desarrollar diversas habilidades socioemocionales y potenciar el bienestar personal y grupal de los niños. Esta propuesta de intervención se centró en promover la adquisición de tales habilidades a través de juegos cooperativos, los cuales han demostrado ser eficaces para favorecer el desarrollo socioemocional, la conducta prosocial y la creatividad (Garaigordobil, 2006).

Dicho programa tuvo como objetivos generales: 1) promover el bienestar general y una mejor calidad de vida de niños y niñas con discapacidad intelectual y 2) favorecer la adquisición de habilidades sociales de estos niños. Los objetivos específicos fueron: 1) desarrollar habilidades socioemocionales, conductas prosociales y la creatividad y 2) favorecer la adquisición de hábitos saludables.

El equipo de trabajo estuvo constituido por la Directora y Co-directora (Licenciadas en Psicología) y dos estudiantes avanzados de la carrera Licenciatura en Niñez, Adolescencia y Familia. El Programa fue desarrollado en el seno de la institución educativa seleccionada a partir del mes de junio del año 2017.

## **Fundamentación teórica**

Tal como lo indica el título del proyecto las temáticas centrales sobre las cuales se constituyó el presente trabajo son: niños y niñas con discapacidad intelectual y promoción de habilidades sociales.

La Ley 26061 (2006) entiende como niños y niñas a todas las personas menores de dieciocho años de edad. La *American Psychiatric Association* (APA) define a la discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) como un “trastorno que comienza durante el periodo de desarrollo y que incluye limitaciones del funcionamiento intelectual como también del comportamiento adaptativo en los dominios conceptual, social y práctico” (2013, p.17). En relación al grado de la discapacidad intelectual el *DSM V* (APA, 2013) establece las siguientes categorías: leve, moderado, grave y profundo.

Desde una perspectiva interaccionista, Simón (2012) sostiene que la discapacidad debe considerarse como expresión de la interacción de la persona con su entorno, es decir, como un estado de funcionamiento del individuo que depende de tres elementos interrelacionados:

1. las habilidades del niño o niña en relación a los distintos entornos en los que participa habitualmente
2. las posibilidades de participación funcional del niño o niña en estos entornos
3. la adecuación del conjunto de apoyos y respuestas que las personas con las que interactúan (familiares, profesionales, docentes) les puedan proporcionar.

Desde esta perspectiva se enfatiza la importancia que adquieren los sistemas de apoyos que los niños reciben, los cuales pueden contribuir a optimizar su participación funcional en los entornos en los que se desenvuelve su vida cotidiana.

Los ambientes positivos fomentan el crecimiento, el desarrollo y el bienestar de las personas. Los contextos predecibles y estables, proporcionan oportunidades para desarrollar diversas habilidades (comunicacionales, sociales, emocionales) y potenciar el bienestar personal y grupal. Centrarnos en las necesidades específicas de las personas con discapacidad intelectual, permitió establecer metas relacionadas con las características de los entornos educa-

tivos a ser creados para favorecer el bienestar y funcionalidad de los destinatarios de este proyecto.

Verdugo y Schalock (2001) definen como calidad de vida a las condiciones de vida deseadas por una persona en relación con ocho necesidades fundamentales: bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación, inclusión social y derechos.

El Programa PHAS aspira a convertirse en un eficaz y pertinente sistema de apoyo para el logro de una mejor calidad de vida y mayores índices de bienestar en los niños con discapacidad intelectual.

Si bien, para el diseño de PHAS se consideraron diversos programas de intervención destinados a promover la adquisición de habilidades sociales en niños (Garaigordobil y Fagoaga, 2006; García Ramos, 2011; Simón 2012), una especial consideración recibió el Programa Juego de Garaigordobil (2005). Éste enfatiza los beneficios de los juegos cooperativos, puesto que este tipo de juegos estimulan el desarrollo socioemocional y la creatividad. La autora realiza una propuesta de intervención basada en las evidencias de tres líneas de investigación: el juego, la conducta prosocial y la creatividad.

### ***El rol del juego en el desarrollo***

El juego es una actividad vital e indispensable para el desarrollo humano y la primera actividad creadora del niño. Éste posibilita el autodescubrimiento, la exploración y experimentación con distintas sensaciones y movimientos; y permite formar conceptos sobre el mundo con el que se interactúa. Es un medio de autoexpresión y comunicación de las propias necesidades por lo que fomenta el desarrollo del lenguaje.

Esta actividad contribuye al desarrollo intelectual, a la socialización y al desarrollo de habilidades socioafectivas, tales como la identificación y regulación emocional. Vygotsky (1982) lo conceptualiza como una fuente de placer y aprendizaje.

Se entiende por juegos cooperativos a aquellos en los que los participantes dan y reciben ayuda para contribuir a fines comunes; son útiles para promover la comunicación, la cohesión y la confianza mutua; y se basan en la aceptación, cooperación y el compartir con otros (Garaigordobil, 2005).

Algunos de los beneficios reportados de este tipo de juegos son: incrementan los mensajes positivos y las conductas prosociales y asertivas entre los miembros del grupo; aumentan los niveles de participación en las actividades de clase y la cohesión grupal; disminuyen la frecuencia de aparición de conductas sociales disfuncionales tales como retraimiento, ansiedad, timidez o violencia; facilitan la adaptación socioemocional, el desarrollo de la empatía y el aprendizaje de técnicas de resolución de conflictos, e incrementan el autoconcepto y la autoestima (Garaigordobil, 2005).

### ***Conducta prosocial***

Se entiende por conducta prosocial a “... toda conducta social positiva que se realiza para beneficiar a otro, con o sin motivación altruista, incluyendo conductas de dar, ayudar, cooperar, compartir, consolar” (Garaigordobil y Fagoaga, 2006, p.44). Éstas implican la capacidad de lograr el descentramiento emocional y la empatía; y están determinadas por diversos factores biológicos, intrapsíquicos y ambientales (es decir, factores del contexto cultural, familiar, escolar, personal y situacional).

Del análisis de la contribución sobre los aportes que los programas de promoción de la conducta prosocial producen, se desprende que éstos se caracterizan por incrementar las interacciones entre niños con y sin dificultades

académicas o de conducta; aumentar los niveles de tolerancia entre los miembros de distintos grupos culturales, la frecuencia de aparición de conductas prosociales espontáneas, los valores democráticos y del trabajo en equipo; incrementar las habilidades comunicacionales e influir positivamente en el autoconcepto académico de los niños (Garaigordobil, 2005). La evidencia científica demuestra que estos programas permiten mejorar el clima áulico y las relaciones interpersonales (Garaigordobil y Faroaga, 2006).

### ***La creatividad en niños***

La creatividad es considerada como un potencial humano que implica la transformación del medio y la propia adaptación al mismo; es novedad y originalidad. Weisberg (1989) entiende que todas las personas tienen capacidad creadora aunque algunos pueden poseer determinadas pericias o habilidades especiales. Además, Amabile (1983) considera que el ambiente influye de manera crucial en el desarrollo de ciertas destrezas técnicas y otras propias de la creatividad; y enfatiza el rol de la motivación en la capacidad creativa de las personas.

Diversas investigaciones (Bruner, 1986; Vygotsky, 1982; Winnicott, 1982) han puesto de manifiesto los efectos que los programas basados en juegos producen en los niños: incrementan la creatividad (verbal, gráfica, motriz, etc.) y también favorecen la imaginación.

## ***Otros aportes para el diseño del Programa PHAS***

Ortiz Torres (2016), en su propuesta en el Seminario de Formación *Recursos artístico-corporales en la educación y la salud*, entiende que el niño nace con curiosidad y posee en sí mismo la información necesaria para desplegar todo su ser y su hacer. Aun cuando pudiera existir algún tipo de déficit, un impulso creador se expresa desde el inicio de la vida misma. Para que tal impulso pueda desarrollarse plenamente, se requieren adultos disponibles afectivamente, capaces de ofrecer experiencias y ambientes que promuevan una integración y equilibrio entre el percibir, el pensar, el sentir y el actuar.

Quien acompaña los procesos de aprendizaje (formales o de preparación para la vida), puede facilitar ese impulso creador valiéndose de diversos recursos artístico-corporales (literarios, teatrales, plásticos, tecnológicos o corporales). Esta metodología de intervención apunta a promover una profunda transformación en las personas, a fin de que puedan desarrollar todo su potencial y talento desplegando su ser.

La autora entiende que cualquier aprendizaje, ya sea la lectoescritura, o la adquisición de un hábito, de una habilidad social o de una conducta autónoma, se convertirá en un aprendizaje significativo si es experimentado, vivido y elaborado, para luego poder ser recordado, relacionado y utilizado cuando sea necesario. En el marco de un proceso de aprendizaje, y con el fin de facilitar el despliegue del impulso creador de las personas, basándose en los aportes de Ballester (citado en Ortiz Torres, 2016) sobre el ciclo gestáltico de la experiencia, identifica siete fases: sensación (percepción), conciencia, energetización, acción (expresión), contacto, consumación y retirada.

Con el fin de promover la autonomía de los niños y niñas, en las sesiones de juego cooperativo se incluyeron actividades que buscaban generar la adquisición de destrezas para la vida diaria y así poder favorecer la máxima autonomía funcional posible de cada participante. Las actividades de la vida diaria (AVD) son aquellas que componen la cotidianidad de una persona y

permiten establecer hábitos y rutinas que pueden llegar a ser realizados de manera autónoma.

La Asociación Americana de Terapia Ocupacional (AOTA) distingue, en su última categorización, las AVD Básicas e Instrumentales. Cada una posee una escala específica de evaluación. Para la evaluación de las AVD Básicas (AVDB), se utiliza el Índice de Barthel (Mahoney y Barthel, 1965), y para la de las AVD Instrumentales (AVDI), la Escala de Lawton y Brody (Lawton, 1969).

Las AVD se relacionan con el desempeño de la persona en diversas áreas: el trabajo, la educación, el tiempo libre y la participación social. Mientras que las AVDB son las actividades orientadas al cuidado del propio cuerpo (higiene personal, vestimenta, alimentación, descanso, movilidad funcional), las AVDI son aquellas que implican una interacción de la persona con el medio, y por ende son más complejas y opcionales (el cuidado de una mascota, el uso de algún sistema de comunicación, la participación en la comunidad, el cuidado de la propia salud, el manejo del dinero).

Para el diseño del Programa PHAS se han considerado las propuestas de Walsh (2011) en relación a los *Cambios de Estilo de Vida Terapéuticos* (TLCs). Éstos aspiran a crear hábitos de vida saludables y promover la calidad de vida de los seres humanos (Walsh, 2011). Los TLCs aciertan al relacionar el estilo de vida de una persona con su salud integral; e implican la instrumentación de ocho habilidades que mejoran el bienestar y la calidad de vida: manejo del estrés y relajación; ayuda y servicio social; adecuada nutrición; tiempo en contacto con la naturaleza; ejercicio; relaciones interpersonales; recreación y desarrollo de valores.

Asimismo, se han considerado los aportes de la Psicología Positiva (Seligman, 2011) intentando promover en los participantes el reconocimiento de las propias fortalezas y potencialidades, enfatizando los recursos con los que estos niños cuentan y no sus déficits. También se han incluido técnicas uti-

lizadas en la disciplina psicológica, específicamente aquellas útiles para el afrontamiento del estrés (técnicas de relajación e imaginación guiada).

El Equipo AIMEE, especializado en el diagnóstico y tratamiento de niños y adolescentes con algún tipo de discapacidad, ha realizado valiosos aportes para el diseño del presente programa desde sus áreas (psicología, psicopedagogía, fonoaudiología, kinesiología, musicoterapia y nutrición).

## **Estrategia metodológica de intervención**

El Programa PHAS consta de 24 sesiones presenciales, de frecuencia semanal, con una duración aproximada de seis meses. Aspira a promover el desarrollo de habilidades socioemocionales y cambios en el estilo de vida de los destinatarios, a partir de sesiones de juegos cooperativos que permiten estimular la comunicación (capacidad de expresión, hábitos de escucha activa, etc.), la conducta prosocial (dar, ayudar, cooperar, compartir, etc.) y la creatividad (verbal, dramática, etc.).

Para el diseño del mismo se han realizado adaptaciones de algunos de los juegos cooperativos incluidos en el Programa Juego de Garaigordobil (2005), puesto que éste no está destinado especialmente para niños y niñas con discapacidad intelectual. Se han considerado asimismo los aportes de otros autores que han desarrollado programas que abordan la temática de las habilidades socioemocionales en niños con déficit intelectual (García Ramos, 2011; Simón, 2012).

Los juegos cooperativos y las actividades incluidos en el Programa PHAS estimulan las funciones cognitivas básicas para el aprendizaje (atención, memoria y planificación), la comunicación (verbal y no verbal), la interacción (pedir, dar una instrucción), la expresión emocional, la confianza y la creatividad, en base a una actitud de aceptación y cooperación, de una disposición a jugar, inventar y divertirse junto a otros.

Los destinatarios del Programa PHAS presentan distintos trastornos y condiciones; se observan déficits en más de una de las siguientes áreas: motriz, cognitiva, conductual, emocional o social. Por ejemplo, dificultades en el lenguaje comprensivo, expresivo y/o pragmático; alteraciones en la socialización en distintos ámbitos; déficits en las funciones cognitivas (atención, memoria y/o funciones ejecutivas); déficits en la conducta adaptativa, o en la velocidad de procesamiento de la información o afectación en la lectoescritura.

Para la elaboración del Programa en cuestión, se consideró un aspecto esencial en relación al aprendizaje y/o entrenamiento en habilidades sociales y es que, varias actividades y juegos, poseen un componente cognitivo complejo, con un elevado nivel de abstracción y/o con requisitos de dominio del lenguaje verbal, que los tornaban inaccesibles para algunos participantes con discapacidad intelectual. Por esto, fue necesario adaptar las actividades y juegos propuestos, lo que implicó por un lado, transmitir una cantidad mínima y adecuada de información, y por el otro, respetar los tiempos de procesamiento de la información de cada niño así como también los tiempos requeridos para la incorporación y el manejo, gradual y progresivo, de la destreza que se pretendió desarrollar en los participantes para potenciar su autonomía y desarrollo. El objetivo fue promover habilidades que estaban pobremente desarrolladas o no existían en el repertorio conductual de los destinatarios.

Las habilidades sociales son aprendidas. Atendiendo a ciertos rasgos y/o déficits en el neurodesarrollo, se observa que los niños con algún síndrome o condición neurológica, en ocasiones, evidencian mayores dificultades para alcanzar habilidades que otros adquieren más espontánea y rápidamente. Por esto, García Ramos (2011) enfatiza que, al trabajar con niños con discapacidad intelectual, será necesario, por un lado, enseñar cada habilidad planificando oportunidades para que se ensaye la destreza adquirida. Y por otro lado, será conveniente repetir la experiencia de aprendizaje tantas veces como sea necesario hasta que los niños sean capaces de ejecutar la destreza aprendida en distintos entornos sociales, es decir, hasta que logran la generalización de lo aprendido.

En la población con la que se trabajó, las habilidades básicas, de autocuidado y las sociales, pueden ser aprendidas a través de dos vías diferentes: por un lado el aprendizaje de modalidad individual, es decir, aquel que es promovido por un profesional o un docente quien, en base a un plan de trabajo basado en conductas funcionales, las presenta en secuencias que van de una menor a una mayor complejidad (este tipo de abordaje profesional no ha sido contemplado como parte del programa). Por otro lado, un aprendizaje de modalidad grupal que ofrece a niños con ciertas limitaciones en la expresión verbal, en la socialización y en la autorregulación, la oportunidad de desarrollar, junto a otros, habilidades y conductas que promuevan la interacción armoniosa con otros.

La propuesta del Programa Juego (Garaigordobil, 2005) posee una variedad de juegos cooperativos muy valiosos para el desarrollo integral de los niños. No obstante, gran parte de las consignas de los mismos son instrucciones verbales elevadas en abstracción y complejidad, por lo que, para adaptarlos a los destinatarios de esta propuesta, se seleccionaron actividades pertinentes al objetivo a trabajar, simplificando las consignas, acompañándolas de elementos de comunicación no-verbal (gestual, postural) y utilizando objetos concretos y/o imágenes (pictogramas) que ofrecían información clave a quienes requerían apoyo visual.

Para el diseño de las sesiones de juegos cooperativos se consideraron las siete fases del proceso creador (Ortiz Torres, 2016). El entrenamiento en habilidades sociales es un proceso de enseñanza-aprendizaje y cada momento procesual está orientado a lograr que una habilidad sea, gradual y progresivamente, aprendida o incorporada en el repertorio conductual de los participantes, respetando siempre su singularidad y ritmos, favoreciendo su desarrollo creador.

## Comparación de las fases de cada encuentro del Programa Juego y del Programa PHAS

<p><b>Programa Juego (Garaigordobil, 2005). Para niños sin discapacidad intelectual</b></p>	<p><b>Programa PHAS para niños con discapacidad intelectual (Arrigoni y Solans, 2017). Basado en la propuesta de “Armónica”, Escuela de Arterapia (Ortiz Torres, 2016).</b></p>
<p><b>Apertura</b></p> <p>Se pregunta qué recuerda de la anterior sesión. Es una fase más bien explicativa de lo que se hará en la fase de juego propiamente dicho: apunta a la comprensión cognitiva de la propuesta de juego seleccionada para la sesión de ese encuentro.</p>	<p><b>Sensación-consciencia-energetización</b></p> <p><i>Sensación:</i> es la fase previa que busca preparar a los participantes para luego proponer la actividad central de la sesión de juego de ese encuentro. Promueve la autopercepción y pretende lograr que los participantes puedan, progresivamente y según sus posibilidades, tomar <i>consciencia</i> acerca de cómo está su cuerpo, cómo se siente en ese momento. Es una fase diseñada para que los niños perciban y registren sus sensaciones, emociones y pensamientos en el aquí y ahora.</p> <p>Durante la <i>energetización</i> se propone una actividad que puede, o bien evocar contenidos previamente trabajados, por ejemplo: “¿se acuerdan de las emociones, qué recuerdan de esa actividad?”, o bien proponer una dinámica que anticipa el tema específico a trabajar en ese encuentro (cada taller es elaborado teniendo en cuenta la interconexión de las habilidades anteriormente aprendidas, según las necesidades de cada grupo). Esta actividad preparatoria aspira, además, a desarrollar diversas funciones cognitivas fundamentales para el aprendizaje, tales como la atención, la memoria, la comunicación, etc.</p>
<p><b>Fase de juego propiamente dicha.</b></p> <p>Implica el desarrollo de los juegos cooperativos seleccionados para esa sesión.</p>	<p><b>Acción-Contacto: Juego cooperativo propiamente dicho</b></p> <p>Se desarrolla la actividad central programada para esa sesión de juego la cual ha sido diseñada y seleccionada para el logro del objetivo psicoeducativo propuesto para la misma. Por ejemplo: se propone observar un video que lleva por título “El monstruo de las emociones” para así introducir al niño, gradual y progresivamente, en la identificación y posterior gestión de las propias emociones.</p>
<p><b>Cierre</b></p> <p>Los participantes comparten verbal o gráficamente su propia experiencia o aprendizaje.</p>	<p><b>Consumación/retirada</b></p> <p>Este momento promueve la asimilación de lo aprendido y de la propia experiencia. Se incentiva la comunicación de lo experimentado (verbalmente, a través de un pictograma o actividad gráfica-figurativa). También, se utiliza la relajación o imaginación guiada para “imprimir” lo aprendido.</p>

## ***Caracterización del Programa PHAS***

Como ya fue destacado, el Programa aspiró a promover el bienestar general de los niños, el desarrollo de las habilidades socioemocionales y cambios en el estilo de vida, a partir de “sesiones de juegos cooperativos”.

La modalidad de intervención fue grupal y consistió en sesiones semanales de una hora de duración. El PHAS se implementó con tres divisiones de 7° grado, con un máximo de diez participantes por grupo.

Las sesiones de juego cooperativo han sido estructuradas en torno a las siguientes temáticas:

1. *Autoconocimiento.*
2. *Habilidades sociales I y II:* abarca desde las habilidades sociales más básicas, tales como saludar o iniciar una comunicación, hasta las más complejas como por ejemplo pedir ayuda o defenderse de una acusación.
3. *Inteligencia emocional I y II:* se comienza por la identificación de las emociones básicas y se aspira avanzar hacia la gestión de las propias emociones.
4. *Habilidades sociales III:* resolución de problemas simple, cooperación y trabajo en equipo.
5. *Actividades de la vida diaria (AVD) básicas e instrumentales.*
6. *Cambios de estilo de vida terapéuticos (TLC):* por ejemplo, manejo del estrés y relajación; tiempo en contacto con la naturaleza y participación en actividades recreativas.

A continuación se presenta un ejemplo de una sesión de juego cooperativo del PHAS:

**Tema:**

1- Presentación del Programa PHAS; de las talleristas y de los alumnos y docentes.

**Objetivo. Aspecto psicoeducativo, cognitivo, afectivo y/o conductual**

- Promover la comunicación verbal y no verbal.
- Desarrollar habilidades sociales vinculadas a saludar y a realizar una presentación personal.
- Establecimiento del encuadre de trabajo: permisos durante la convivencia en los talleres (por ejemplo: permiso para reír, para divertirse jugando con los compañeros, permiso para expresar lo que sienten, etc.).
- Desarrollar destreza motriz.
- Desarrollar la memoria.

**Dinámica (juego cooperativo y recurso artístico corporal).**

- Sensación- Consciencia- Energetización.

**Presentación en ronda:** cada uno dice su nombre y se señalan los objetivos del Programa PHAS: “cada martes vamos a reunirnos para jugar. Vamos a enseñarles juegos nuevos porque jugar nos hace sentir más felices, nos divertimos. Cuando jugamos hacemos amigos y aprendemos. En esos juegos todos participan, nadie pierde, porque nos ayudamos entre todos”. Se dan rótulos con los nombres.

**Elijo como presentarme:** “en ronda, sentados, lanzaremos un almohadón y al que le toque dirá su nombre y contará cuál es su juego preferido, a qué le gusta jugar”. Puede mostrarlo con el cuerpo o con imágenes (en el centro de la ronda, imágenes con

juegos y objetos concretos). Cada participante va compartiendo otros juegos que le atraen, siempre pasando el almohadón.

- **Acción- contacto.**

En una segunda ronda: X dará un abrazo a su compañero de la izquierda y dirá “Te doy un abrazo” y el compañero que recibe el abrazo lo hace con su compañero de la izquierda y así sucesivamente... cambio de sentido, te hago cosquillas... comparto mi juego con vos.

¿Cómo me sentí cuando me dieron un abrazo?, ¿con las cosquillas?, ¿qué me pasó al compartir mi juego, quería o no?

“Ustedes saben que para jugar se necesitan reglas, y queremos entre todos hacer un acuerdo grupal y anotar ¿cómo vamos a jugar? Afiche y fibrón: (cuidado de mi cuerpo, del cuerpo de mi compañero, de los materiales y el espacio. Divertirme, aprender y jugar. Permiso para expresar lo que siento, para inventar y crear. “Dar lo mejor”, expresar qué me gusta y qué no).

- **Consumación- retirada.**

Se le entrega a cada participante una fotocopia donde se lee: “Cuando juego me siento...” y hay distintas caras experimentando emociones diversas: alegría, miedo, tristeza, enojo. Cada uno pone su nombre (solo o con ayuda del docente y colorean la que representa cómo se sienten al jugar.

## Evaluación

Se realizaron evaluaciones de proceso y de resultado. Se les entregó a las docentes de cada grupo de estudiantes, cuestionarios para ser completados en base a cada uno de ellos. Se utilizaron adaptaciones de cuestionarios aplicados en los centros de atención a personas con discapacidad de la Junta de Castilla y León (2013):

1. *Cuestionario de conductas no verbales para personas con discapacidad psíquica moderadamente afectada/gravemente afectada* (según corresponda). Este instrumento tiene como objetivo valorar los puntos fuertes y débiles de una persona con discapacidad en el área de la conducta no verbal de las habilidades sociales. Los contenidos que se valoran son los aspectos que definen la conducta no verbal: distancia corporal, contacto ocular, contacto físico, apariencia personal, postura y expresión facial. La evaluación es cualitativa e individual.
2. *Cuestionario de conductas verbales para personas con discapacidad psíquica moderadamente afectada/gravemente afectada* (según corresponda). En el cuestionario de conductas verbales cada ítem representa una habilidad social, y el evaluador deberá puntuar la presencia, ausencia o déficit de la misma, consignando en observaciones el tipo de déficit observado (Contacto ocular; Orientación corporal; Distancia física o contacto físico).

Para evaluar las conductas prosociales en los niños participantes, se solicitó a las docentes que completaran el *Cuestionario de conducta prosocial* (Weir y Duveen, 1981). Este instrumento incluye veinte conductas, solicitando se puntúe la frecuencia de aparición de las mismas. La respuesta es una escala tipo Likert de tres diferenciales semánticos: *Nunca, Alguna vez, Siempre*.

Una vez finalizado el Programa se entregó a las docentes una Evaluación final del Programa PHAS, de autoría del equipo. Además, las talleristas, realizaron

evaluaciones individuales y grupales, de las sesiones y redactaron crónicas de los encuentros. También, realizaron una evaluación final de cada uno de los participantes considerando su proceso total.

Para promover la evaluación de los propios participantes, se diseñaron diversas herramientas útiles tales como fichas con emoticones para la identificación de la emoción experimentada durante la sesión de juego.

## **Resultados**

En síntesis cabe destacar que el Programa se desarrolló con tres grupos de alumnos de 7° grado del turno mañana de la institución educativa seleccionada. Cada grupo tenía su peculiaridad, por lo que cada uno requirió de las talleristas distintos tipos de apoyo. Esta experiencia convirtió al proyecto en un reto y una rica experiencia de aprendizaje para el equipo extensionista.

Atendiendo a que los niños con discapacidad intelectual pueden permanecer en la institución educativa hasta alcanzar la edad de catorce años, se considera que la participación en el Programa PHAS puede propiciar la adquisición de nuevas habilidades sociales y comunicacionales, y fomentar el despliegue de su creatividad, todas experiencias promotoras de su desarrollo y bienestar integral, lo que impacta en su calidad de vida presente y futura.

A través de los intercambios interpersonales de los niños entre sí, con las talleristas y con sus docentes, este Programa permite ampliar el repertorio de conductas prosociales de los participantes.

De las evaluaciones finales realizadas por las docentes, se han seleccionado algunas frases clave que aluden a la significación de sentido asignado por ellas al mismo. Por su parte, del análisis de los resultados de las evaluaciones finales se desprende que el 100% de las docentes valoró como muy satisfac-

torio el cronograma, las temáticas abordadas, la modalidad de los talleres y la idoneidad y desenvolvimiento de las talleristas del Programa PHAS.

En relación a la pregunta sobre cuáles fueron las emociones que más frecuentemente observaron en sus alumnos, las docentes encuestadas refirieron: “... Destaco la alegría observada en los alumnos como fruto de la interacción...”; “Me encantó ver el asombro en su rostro y la alegría en el compartir” y “Alegría, tranquilidad, paz, todos han estado comprometidos en el proyecto y siempre han participado de buen agrado”.

Por otro lado, en lo que respecta a cuáles fueron las emociones experimentadas por las propias docentes al “jugar juegos cooperativos junto a sus alumnos” señalaron: “... el hecho de participar a la par de ellos (los alumnos), siendo guiadas por otras personas y trabajar al mismo nivel que los alumnos, nos permitió compartir desde otro lugar y lograr un crecimiento personal y grupal” ; “...alegría y asombro al ver la cara de mis alumnos, es lo que más me llena el alma” y “Compartimos, nos divertimos, reímos, pensamos, reflexionamos juntos”.

Las docentes sugirieron por un lado, la conveniencia de hacer extensivo el programa a un mayor grupo de alumnos, y por otro lado, la planificación de instancias de no participación de las docentes para que ellas puedan observar el comportamiento de sus alumnos con y sin la presencia del referente principal (docente).

Definitivamente la experiencia ha sido muy enriquecedora para el Equipo de Extensión, quien entiende que el Programa PHAS ha aportado al bienestar y armonía de los grupos humanos participantes.

## Referencias bibliográficas

- Amabile, T. (1983). *The social psychology of creativity*. New York: Springer-Verlag.
- American Psychiatric Association (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*. Washington, D.C.: American Psychiatric Publishing.
- Bruner, J. (1986). Juego, pensamiento y lenguaje. *Perspectivas* 16 (1), 79-85.
- Garaigordobil, M. (2005). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Madrid: CIDE.
- Garaigordobil, M. y Fagoaga, J. M (2006). *El juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros escolares. Evaluación de programas de intervención para la Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: CIDE.
- García Ramos, M. (2011). *Habilidades sociales en niños y niñas con discapacidad intelectual*. Recuperado de: <http://www.edu.innova.es/monografia2011/ene2011/habilidades.pdf>.
- Junta de Castilla y León (2013). Evaluación de las habilidades sociales. Cuestionarios de evaluación de las habilidades sociales. En Junta de Castilla y León, *Manuales de Trabajo en Centros de Atención a Personas con Discapacidad* de la Junta de Castilla y León, 30 -51. Recuperado de: [http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6364/3\\_evaluacion\\_habilidades.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6364/3_evaluacion_habilidades.pdf)
- Lawton, M. (1969). Assessing the competence of elderly people. In D. P. Kent, R. Kastenbaum, & S. Sherwood (Eds.), *Research, planning and action for the elderly* (p. 122-143). New York: Behavioral Publications.
- Ley de Protección Integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes N° 26061. Boletín oficial N° 30767. Buenos Aires, Argentina, 26 de octubre de 2005.
- Mahoney, F. & Barthel, D. (1965). Functional evaluation: the Barthel Index. *Maryland State Medical Journal*, 13, 61-65.
- Ortiz Torres, M. R. (2016). Seminario de Formación: *Recursos artístico-corporales en la educación y la salud* (inédito). Armónica Escuela de Arterapia. Mendoza: Fundación Mendoza Crear.
- Seligman, M. (2011). La vida optimista. En M. Seligman, *Aprenda optimismo* (pp. 277-304). Barcelona: Atlántida.
- Simón, E. (2012). *Educación emocional y habilidades sociales con alumnos con necesidades educativas especiales: propuesta de intervención*. Trabajo Fin

de Grado de Educación Primaria (inédito). Escuela Universitaria de Educación de Palencia, Universidad de Valladolid.

Verdugo, M. y Schalock, R. (2001). El concepto de calidad de vida en los servicios humanos. En *Apoys, autodeterminación y calidad de vida*, Libro de Ponencias de la IV Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad de Salamanca. Salamanca: Amarú.

Vygotsky, L. (1982). El juego y su función en el desarrollo psíquico del niño. *Cuadernos de Pedagogía*, 85, 39-49.

Walsh, R. (2011). Lifestyle and Mental Health. *American Psychological Association* 66 (7), 579–592. Doi: 10.1037/a0021769

Weir, K., y Duveen, G. (1981). Further development and validation of the prosocial behavior questionnaire for use by teachers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22 (4), 357-374.

Weisberg, R. (1989). *Creatividad: el genio y otros mitos*. Barcelona: Labor.

Winnicott, D. (1982). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

## Reencontrar la humanidad escondida

Marcelo Briccola  
Julieta Amerio  
Daiana Muñoz

### Introducción

La Actividad de Extensión que se desea compartir, *Reencontrar la Humanidad Escondida*, (justicia restaurativa aplicada a adolescentes internados en la *Dirección de Responsabilidad Penal Juvenil, -D.R.P.J.-* de la provincia de Mendoza) tuvo como objetivo general realizar trabajos socio-comunitarios en AVOME (Asociación Voluntarios Mendoza) asistiendo a los niños pequeños de Casa Cuna.

Se enmarca institucionalmente en las acciones del Departamento de Extensión, Relaciones Institucionales y Graduados de la Facultad de Psicología de la Universidad del Aconcagua.

Constituyó un programa de justicia restaurativa novedoso en la Internación de la D.R.P.J porque permitió la toma de conciencia sobre la propia responsabilidad del adolescente frente al delito cometido, a través de actividades retributivas y humanitarias con seres vulnerables, “reencontrando su humanidad escondida” en el ayudar y servir a otros más necesitados y sufrientes.

Esta Actividad de Extensión, fue llevada a cabo por un equipo de tres alumnas tesinistas, con la dirección del Magister Marcelo Briccola y la co-dirección de la Asistente Social Eugenia Merino, ambos profesionales de la Dirección

de Responsabilidad Penal Juvenil, perteneciente a la Subsecretaría del Ministerio de Salud, Desarrollo Social y Deporte del Gobierno de la Provincia de Mendoza.

Las actividades se llevaron a cabo durante el año 2015, con una frecuencia de trabajo semanal desde el mes de mayo hasta octubre aproximadamente. Se escogió como espacio de inclusión la fundación AVOME, la cual trabaja con niños y niñas de cero a diez años de edad que están en hogares de la DINAF (Dirección de Niñez, Adolescencia y Familia) por medidas excepcionales, conforme a la Ley 26061.

Dicho de otra forma, se trabajó con niños que han debido ser separados de sus familias de origen por negligencias o abusos graves contra ellos y que se encuentran doblemente victimizados, por sus familias primariamente y por los espacios institucionales que, aunque brinden las asistencias básicas, usualmente no pueden proporcionar el vínculo humano, el afecto, el sostén emocional que todo niño requiere para su desarrollo integral.

Se consideraron diferentes variables psicológicas: autoestima, autoeficacia, empatía, objetivos de vida y satisfacción vital con el fin de evaluar los resultados de la tarea en los adolescentes beneficiarios del proyecto; y además permitió la culminación del desarrollo profesional de las tres alumnas por la realización de sus tesinas.

## **Justicia Restaurativa**

La Justicia Restaurativa, surge en la década de los setenta, principalmente en Estados Unidos y Canadá. La misma apunta a la reparación de los daños causados por el delito a nivel social, más que a la aplicación de una pena.

Tony Marshall (citado en González Ramírez, 2012) la define como un “proceso a través del cual las partes que se han visto involucradas o poseen un

interés en un delito en particular, resuelven colectivamente la forma de lidiar con las consecuencias inmediatas de éste y sus repercusiones para el futuro” (p.18).

Este concepto incorpora nuevos actores en el conflicto penal, tales como la familia, la comunidad y la sociedad, y permite a las partes participar activamente de su resolución, mediante el diálogo.

También resulta muy ilustrativa la definición practicada por el italiano Ceretti (citado en Rubinzal Culzoni, 2014), para quien la justicia restaurativa:

Es el paradigma de una justicia que comprende la víctima, el imputado y la comunidad en la búsqueda de soluciones a las consecuencias del conflicto generado por el hecho delictuoso con el fin de promover la reparación del daño, la reconciliación entre las partes y el fortalecimiento del sentido de seguridad colectivo (p. 5).

Esta novedosa forma de impartir justicia tiene como base los siguientes cuatro valores enunciados por Escudero (2011).

- Encuentro: se crean oportunidades con el propósito de que víctimas, victimarios y miembros de la comunidad (que deseen hacerlo) se reúnan a conversar acerca del delito y sus consecuencias.
- Reparación: se espera que los que cometieron el hecho delictivo realicen acciones a fin de reparar el daño que hayan causado.
- Reintegración: se intenta devolver a la comunidad a víctimas y jóvenes infractores con capacidad de contribuir a ella.
- Inclusión: se ofrece la posibilidad de que las partes interesadas en un delito específico participen en su resolución.

## **Justicia Restaurativa y Adolescentes en conflicto con la ley penal**

El modelo que plantea la justicia restaurativa es el mismo en adultos y en menores. Sin embargo, Arroyo (2011) postula que la justicia penal juvenil, por sus especialidades, parece ser un excelente marco para incluir los programas y mecanismos reparadores que postula el sistema restaurativo. Cuando la edad del sujeto responsable es de entre dieciséis y dieciocho años, las posibilidades son inmensas. Ofrecer al adolescente responsabilizarse de sus actos y poder realizar la reconstrucción de lo dañado tiene un gran valor pedagógico que encaja con los objetivos del proceso penal de menores, puesto que, genera un estímulo importante para el cambio de futuras conductas y del procesamiento cognitivo del adolescente, por lo que dicha intervención en los jóvenes tiene componentes psicoeducativos.

Las razones para el desarrollo de prácticas restaurativas dentro de la justicia penal juvenil son las siguientes:

1. a) La propia condición de los infractores menores de edad facilita la conciliación. La metodología restaurativa con adolescentes suscita menor desconfianza en la opinión pública. La víctima parece más dispuesta a colaborar cuando el autor del delito es un joven.
2. b) La flexibilidad que preside la justicia juvenil, conforme al denominado principio de oportunidad, permite la renuncia a la acción penal o sanción a favor de otras soluciones. Otra de las ventajas es su atención primaria a la función preventivo- especial (reeducación y reinserción social del niño, niña o adolescente) por sobre la aplicación de penas.
3. c) El valor educativo, comunitario, y la finalidad de responsabilización del infractor penal que conllevan las premisas de la justicia restaurativa, se adaptan perfectamente a los postulados y

especialidades de la mayor parte de los sistemas de justicia penal juvenil.

4. d) Los buenos resultados estadísticos obtenidos, tanto en la respuesta de las víctimas, como en los índices de reincidencia delictiva. Diversos estudios plantean que hay mayor éxito en los programas restaurativos que aquellos más punitivos en derecho penal de menores (Rodríguez Cely, Padilla Villarraga, Rodríguez, y Díaz Colorado, 2010; Frias Armenia, Durón y Castro, 2011; Rodríguez Cely, 2012;).

Por ello, para algunos autores, en adolescentes cooptados por el sistema penal es más fácil implementar la justicia restaurativa y más satisfactoria en sus resultados (Arroyo, 2011).

## **Metodología de Trabajo del Proyecto de Extensión**

### ***Conformación del proyecto y del equipo de trabajo***

Este proyecto inició con la propuesta del Mgter. Marcelo Briccola a sus exalumnas de la cátedra *Adolescentes en Conflicto con la Ley Penal* (Julieta Amerio, Daiana Muñoz y Florencia Aguilera), para formar parte como talleristas de un nuevo Proyecto de Extensión a realizarse en la D.R.P.J. (Dirección de Responsabilidad Penal Juvenil) y con ello también la posibilidad de desarrollar sus tesinas de grado.

A pesar de que las talleristas habían realizado prácticas profesionales dentro de contextos de encierro (en la penitenciaría), y que habían recibido formación teórica sobre los adolescentes en conflicto con la ley penal, se encontraron con este desafío, que implicaba otro contexto de privación de libertad,

e intervenir con adolescentes que usualmente son marginados y rechazados por la sociedad debido a sus transgresiones. Esto les generó miedos, incertidumbres y preguntas.

Entre las diversas temáticas propuestas por el director del Proyecto, la referida a la justicia restaurativa llamó su atención, por lo que se comenzó a investigar de qué se trataba ese paradigma. Se leyeron diversas investigaciones al respecto, pero el antecedente más cercano y que generó más interés se refirió a las actividades llevadas a cabo por la Asistente Social Eugenia Merino durante el año 2004, con adolescentes internados en la D.R.P.J y sus padres.

Eugenia, poseedora de una profunda convicción humana y compromiso con los jóvenes con los que trabaja, había visto cómo los adolescentes transgresores, en el encuentro con niños víctimas de carencias y necesitados de afecto, encontraban esa “humanidad escondida” y podían reparar en parte sus propios dolores y carencias. Aunque no enunciado de esa forma, Eugenia Merino había sido una de las iniciadoras de la justicia restaurativa en Mendoza.

Florencia, Julieta y Daiana, capacitadas por Eugenia Merino, se adentraban de esa forma en la emocionante aventura de formarse en la realización de talleres experienciales. A propuesta de la co-directora, realizaron ellas mismas las actividades vivenciales, antes de brindarlos a los adolescentes beneficiarios. También, participó en dichos talleres el director de la Actividad de Extensión, quien consideró conveniente conocer y vivir de primera mano lo que se deseaba trabajar con los jóvenes.

Esta formación teórico-empírica duró unos meses, y fue una experiencia que se consideró necesaria pues permitió percibir y experimentar “en carne propia” aquello que se deseaba proponer a otros como parte de justicia restaurativa. Además está decir que resultó internamente muy movilizador para todo el equipo de trabajo y permitió consolidar el vínculo afectivo de los implicados en la actividad, y a la par mejorar de manera significativa el posterior trabajo con los adolescentes.

## ***Trabajo con los Adolescentes***

Finalizadas las actividades preparatorias, llegó el momento de sumergirse en el campo de trabajo. Inicialmente, se trabajaría con adolescentes de la D.R.P.J de los sectores F y D, en conjunto con Casa Cuna y el Gailhac. Sin embargo, por diversas dificultades institucionales, solo se pudo trabajar con el sector F (semi-abierto) y el sector de bebés (de meses a tres años) de Casa Cuna, que gestiona la Organización de la Sociedad Civil (O.S.C.) AVOME.

Las actividades con los adolescentes de la D.R.P.J. duraron un mes y medio. Inicialmente consistieron en la preparación de los jóvenes que realizarían las actividades, mediante el dictado de los talleres vivenciales anteriormente mencionados. Estos, tenían la finalidad de movilizarlos y ponerlos en sintonía frente a las actividades socio-comunitarias que posteriormente emprenderían, mejorar su contacto con los niños y capacitarlos en la realización de reflexiones sobre las tareas a desarrollar y sobre su propia historia frente a ello. Aquel primer encuentro fue un indicador clave en el inicio y trayectoria del proyecto, permitió un *verdadero encuentro* con los adolescentes.

Además de la actividad pautada (la realización de un collage de presentación), surgió la necesidad de poder manifestar y dialogar acerca de los miedos y prejuicios de ellos hacia las talleristas y viceversa. Los temores que más expresaron los jóvenes rondaban en relación a la discriminación que en reiteradas ocasiones habían sentido y temían volver a vivir.

Finalizada esta jornada, los adolescentes expresaron su comodidad, su vivencia de aceptación y conformidad frente a la presencia de las talleristas y su propuesta de trabajo, para asombro y alegría de las mismas.

## ***El trabajo en Casa Cuna***

Tras esta etapa de preparación de los chicos que realizarían las actividades, se comenzó a asistir a la Casa Cuna. Previo a cada encuentro, se planificaba lo que se realizaría durante la estancia en la institución, de acuerdo a los requerimientos planteados por la misma y las necesidades detectadas en los niños que allí se encontraban.

Entre las actividades que se desarrollaron con los niños pueden mencionarse: juegos conjuntos, acompañamientos en los diferentes momentos de la rutina del establecimiento (por ejemplo: merienda, baño, cambiado, etc.). Se hicieron títeres con los adolescentes, que luego fueron llevados a la Casa Cuna, animación de los niños mediante disfraces de payasos, etcétera. Lo significativo de estas actividades fue brindar un tiempo de atención, un espacio de juego, de afecto a los niños. Como también, lo que las miradas de los pequeños, sus caricias y besos provocaron en los adolescentes y en nosotros.

Concluida la jornada, volvíamos al sector F para reflexionar acerca de lo vivido y del impacto generado en los adolescentes y en las propias talle-ristas. Desde los primeros encuentros comenzaron a movilizarse aspectos internos de los adolescentes.

Uno de ellos refirió: “...yo pienso desde mi punto, que yo me voy a la calle, y se me fue todo lo que hice, lo que no hice. Me voy a acordar de ese momento que la pasé pum, que fui un par de veces a Casa Cuna, con los bebés, pero no sé, no sé si va a cambiar en algo. ¿De qué te ayude en algo? No, pero satisfacción no más te puede llegar a causar eso, estar ahí en frente. De uno mismo, o sea, ¿entendés?”.

Asimismo, otro de los adolescentes partícipes del proyecto expresó: “Uno me hacía acordar a mi sobrinito y me daba pena...no me gustaría que estuviera ahí en un hogar”. “¿Que si noto algún cambio en mí?, en que me encariño más con mi familia, soy más cariñoso ahora”.

El primer adolescente, a pesar de mencionar que no sabría cómo esto podría repercutir a futuro, pudo conectarse con la experiencia, obteniendo satisfacción y realización personal. Mientras que el otro, pudo percibir impacto en su relación y sentimientos para con su familia.

Pudo observarse y escucharse, ver qué iban generando estas actividades, tanto en las talleristas como en los adolescentes. Hubo una enorme movilización emocional, que los espacios de reflexión permitían expresar y elaborar.

### ***Resultados del trabajo***

Fue todo un desafío ingresar en mundos tan desconocidos y ajenos a la realidad cotidiana. Se enfrentaban situaciones de enorme injusticia social, profundas historias de vulneración de derechos, así como aspectos humanos que creíamos inexistentes en jóvenes que se habían endurecido por sus propias experiencias de dolor.

Un aspecto que llamó la atención, fue el vínculo que pudo formarse entre talleristas y jóvenes internados en la DRPJ. Considerando que la adolescencia es una etapa en la que se tiende a distanciarse de los adultos, y teniendo en cuenta el ámbito de desarrollo del proyecto, las dificultades que pensamos aparecerían (falta de motivación, de interés por participar, escasa vinculación con los niños, etc.) fueron desestimadas a lo largo de todo el trabajo y todos los encuentros fueron fundamentalmente afectivos.

El tabú acerca de la objetividad del psicólogo, especialmente en contextos de encierro, pudo derribarse. No se trataba de evaluar a ese otro “nocivo para la sociedad”, manteniendo la distancia y el trato impersonal; el rol profesional salía de todo estereotipo, formándose poco a poco una relación más que técnica, humana... puramente humana.

## **Aportes que surgieron de la experiencia**

Como se mencionó anteriormente, las tres talleristas, Daiana, Julieta y Florencia, desarrollaron sus proyectos de tesis a partir de esta actividad, para ello utilizaron predominantemente metodologías cualitativas, complementadas con técnicas cuantitativas de investigación pre y post (mediante la toma de escalas o test). Es decir que pudieron aplicar ciertas técnicas antes y después de la ejecución del proyecto de justicia restaurativa y evaluar cambios en aspectos que cada una consideró que podían variar tras la experiencia. Por el número de jóvenes implicados en la Actividad de Extensión se escogió hacer una investigación con estudios de caso único (aquellos que analizan profundamente una unidad de estudio para responder al planteamiento del problema).

### ***Julieta Amerio: “Proyecto de vida y satisfacción vital en adolescentes en conflicto con la ley penal de la D.R.P.J”***

La satisfacción vital o satisfacción con la vida, es un concepto que proviene de la psicología positiva. Tendría que ver con un estado del ser humano frente a la vida o una concepción de la misma.

Ardila (citado en Mercado, 2008) define a la satisfacción vital como: “un estado de satisfacción general, derivado de la realización de las potencialidades de la persona” (p.15). Posee aspectos subjetivos y objetivos. Es una sensación subjetiva de bienestar físico, psicológico y social. Incluye como aspectos subjetivos la intimidad, la expresión emocional, la productividad personal, la seguridad y salud percibida. Como aspectos objetivos, el bienestar material, las relaciones armónicas con el ambiente físico, social y con la comunidad, y la salud objetivamente percibida.

Mercado (2008) plantea que el proyecto de vida, es una estructura general que encauzaría la personalidad en las diferentes áreas de la vida, de manera

flexible y consistente, en una perspectiva temporal que organiza las principales aspiraciones y realizaciones actuales y futuras de la persona.

Considera que un proyecto de vida es un camino para alcanzar la meta, es el plan que una persona se traza a fin de conseguir un objetivo. El proyecto da coherencia a la vida de una persona en sus diversas facetas y marca un determinado estilo en el obrar, en las relaciones, en el modo de ver la vida.

Carretto (2013) postula:

El proyecto de vida busca acercarse al armado del puzle, donde las piezas son distintas, unas remiten al sufrimiento psíquico, otras a la experiencia de vida, y otras –entre tantas más- a las que tienen como parte las emociones positivas, la capacidad de disfrutar ciertos momentos y circunstancias. Todas juntas arman una imagen, nuestro proyecto de vida, que cobra sentido y da sentido y puede procurarnos bienestar psicológico (p. 279).

Considerando las anteriores definiciones, un proyecto de vida sería un plan en donde se establece qué es lo que se quiere ser y hacer en un futuro. Por lo general, a grandes rasgos podría pensarse que el proyecto de vida tiene antecedentes desde la niñez, pero se consolidaría en la adolescencia.

El objetivo general de la tesina de grado, consistió en investigar cambios en la satisfacción vital y proyecto de vida de adolescentes beneficiarios. Los resultados demostraron que el proyecto de vida del joven no cambió radicalmente ante el desarrollo de actividades comunitarias. Sin embargo, se observó una influencia positiva de las mismas en aspectos relacionados con crecimiento, satisfacción personal, y también, aprendizaje.

A nivel cuantitativo, la diferencia entre los puntajes pretest y postest de las escalas de satisfacción vital no fueron significativos. No obstante, las actividades generaron en el sujeto satisfacción y un efecto sinérgico que quizás permita la realización de este tipo de acciones fuera del contexto de encierro. Por ello, se considera que la realización de actividades con los niños tuvo influencia positiva en lo que concierne a aspectos meramente humanos, a nivel

de crecimiento y desarrollo de potencialidades, así como en la satisfacción personal durante el ejercicio de las mismas.

### ***Florencia Aguilera: “Empatía en un adolescente en conflicto con la ley penal”***

La investigación de Florencia tuvo como propósito, determinar variaciones de empatía en un adolescente, “J”, reincidente de dieciocho años de edad, que se encontraba internado en la D.R.P.J. Estaba imputado por el delito de homicidio agravado con arma de fuego. Los instrumentos utilizados en la recolección de datos fueron: entrevistas en profundidad y escala para evaluar la empatía [Interpersonal Reactivity (IRI; Davis, 1983), en su adaptación española]. Como fuente secundaria de información se utilizó el legajo del adolescente.

Moreno y Fernández (2011), definen a la empatía como “la capacidad de percibir, entender, apreciar e interpretar las emociones de otras personas que se manifiestan a través de la comunicación verbal y no-verbal. Sugiere interés y preocupación hacia los demás”.

La empatía es una habilidad indispensable para los seres humanos, el hombre es un ser social, y su vida transcurre en contextos sociales complejos. Las conductas delictivas constituyen acciones que dañan a otros por lo que resulta esencial esta capacidad para comprender el dolor producido.

Cabe destacar el aporte de Hoffman y Davis (citados por Garaigordobil & Maganto, 2011), quienes definen a la empatía haciendo énfasis en...

La capacidad de la persona para dar respuesta a los demás teniendo en cuenta tanto los aspectos cognitivos como afectivos, y destacando la capacidad para discriminar entre el propio yo y el de los demás. La empatía incluye tanto respuestas emocionales como experiencias vicarias o, lo que es lo mismo, capacidad para diferenciar entre los estados afectivos de los demás y la habilidad para tomar una perspectiva tanto cognitiva como afectiva respecto a los otros (p. 30).

En cuanto a los resultados, se obtuvieron variaciones a nivel discursivo del adolescente. Las respuestas positivas giraron en torno a su núcleo familiar. Sin embargo, al preguntársele si podía ponerse en el lugar de los niños de Casa Cuna, se obtuvieron respuestas que hacían referencia a que “J” percibía lo que sentían los niños, adoptaba su punto de vista y realizaba comparaciones del estado de ellos y el propio (ambos en situación de vulnerabilidad, y de “encierro”).

La escala para evaluar empatía mostró variaciones entre toma pre y toma post. Cuatro puntos en *Toma de Perspectiva* y un punto en *Fantasía*. Se modificó en cuatro puntos la *Preocupación Empática*, lo cual resultó beneficioso, debido a la vulnerabilidad de la población con la que se trabajó, para poder sentir compasión y preocupación por la misma. Finalmente cambió en tres puntos *Malestar Personal*, lo cual puede relacionarse con el aumento de Preocupación Empática, y por ende, la disminución de sentimientos egoístas centrados en sí mismo.

La entrevista en profundidad fue confeccionada de tal manera que hacía foco en analizar las características empáticas del sujeto, evidenciando variaciones en el discurso de “J” quien pudo adoptar el punto de vista psicológico de los niños de Casa Cuna, logró tener sentimientos de preocupación y compasión por aquellos otros que se encontraban transitando situaciones negativas de diferente índole.

Se observaron también conductas de ayuda al proponer donaciones para la institución. Esto permite pensar que el proyecto resultó beneficioso para propiciar la reflexión sobre la situación de los niños del hogar y de su condición de vulnerabilidad.

J: “(...) son chicos, no entienden ellos (...) me pongo a pensar, que están retirados los niñitos, me da mansa pena”. “(...) No sé, yo digo que no hemos ayudado en nada, porque solo vamos un rato y no es nada el rato que vamos, se divierten los niños, todo, pero después cuando nos vamos ¿Qué hacen?,

*es peor, porque vos te das cuenta, cuando los alzas a los nenes, que les hace falta cariño”.*

***Daiana Muñoz: “Autoestima y Autoeficacia en adolescente internado en la D.R.P.J”***

Su tesina de licenciatura tuvo como objetivo investigar cambios en la autoestima y autoeficacia en un adolescente de diecisiete años de edad, internado por primera vez en la D.R.P.J, quien se encontraba en el sector F. El joven, al que se llamó “D”, estaba institucionalizado por el delito de homicidio agravado por uso de arma, en grado de tentativa.

La investigación se llevó a cabo con la metodología mencionada anteriormente. Se utilizaron entrevistas en profundidad, la Escala de Autoestima (Rosenberg, 1965) y la Escala de Autoeficacia General (Schwarzer, 1993). Además, se hizo uso del legajo del adolescente, como fuente secundaria de información.

Debido a que en el presente trabajo se tomó la Escala de Autoestima de Morris Rosenberg (1965), es indispensable considerar la definición propuesta por el autor quien entiende la autoestima como una actitud positiva o negativa hacia un objeto particular: el sí mismo. Dicha valoración de uno mismo se construye con la evaluación que hace cada uno de sus propias características. De este modo, la autoestima presentaría un continuo entre dos connotaciones diferentes. Una connotación de alta autoestima, por la cual la persona piensa que es muy buena y en el otro extremo una baja autoestima, por la cual el individuo se considera muy malo. Existiendo grados intermedios entre uno y otro.

La autoeficacia percibida, el otro concepto central de la tesina de Daiana, se refiere a “las creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para manejar situaciones futuras. Las creen-

cias de eficacia influyen sobre el modo de pensar, sentir, motivarse y actuar de las personas” (Bandura, 1999, p. 21).

El concepto no hace referencia a los recursos de que se disponga, sino a la opinión que uno tenga sobre lo que puede hacer con ellos. Además, para que se desarrolle la autoeficacia percibida no es suficiente con que las acciones produzcan determinados efectos, sino que tales acciones han de percibirse como parte de uno mismo.

De acuerdo con Schunk (1991), la autoeficacia consiste en la opinión que el individuo tiene sobre lo que puede hacer con los recursos que dispone para ejecutar con éxito un curso de acción en el futuro.

Por otro lado, siguiendo a Busot (citado en Paratore, 2011) se dice que el concepto de autoeficacia alude a una situación específica, por lo cual es posible tener un alto sentido de autoeficacia ante un conjunto de circunstancias, y un grado bajo en otro conjunto de circunstancias, por lo que se considera una característica que depende del contexto. Por ello, se piensa que la autoeficacia en sí es un determinante de la conducta en situaciones específicas, más que un rasgo de personalidad.

En los resultados obtenidos, a nivel discursivo, aparecen cambios en la toma-post de las entrevistas en profundidad a “D” quien expresa haber cambiado y ser más cariñoso y afectuoso con su grupo familiar, especialmente con su sobrino y hermano menor. Además, manifiesta que uno de los niños albergados en Casa Cuna le hacía recordar a su sobrino, lo cual se reflejó en el vínculo que logró con dicho niño. “(...) *cuando caí yo no estaba ni ahí con abrazar y esas cosas, era muy seco yo, y cuando caí dije que iba a cambiar eso para cuando salga disfrutarlos a todos ellos, para disfrutar a mi familia*”.

Estas modificaciones también fueron expresadas en su legajo por los profesionales de la D.R.P.J al escribir que la madre manifiesta que durante la permanencia del permiso domiciliario (el cual fue después de la realización de

las actividades) observa modificaciones conductuales positivas de parte de su hijo “(...) *muestra una relación más afectiva con su hermano menor y sobrinos*”.

En la Escala de Autoestima no se perciben diferencias significativas entre las tomas pre y post de la misma. Las variaciones están dadas por las opciones seleccionadas por el joven en algunas afirmaciones de la escala vinculadas a su dignidad y capacidades, que aumentaron tras su experiencia con los niños.

Respecto a la Escala de Autoeficacia, no se observa ninguna diferencia significativa luego de las tomas pre y post. Las variaciones están dadas por las opciones seleccionadas en las afirmaciones de dicha escala: “Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados” y “Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas”, dando cuenta de mejoras en aspectos positivos de su autoeficacia.

## **Conclusiones**

El fin esencial de esta Actividad de Extensión era escuchar a los adolescente desde otro lugar, un lugar más empático y humano. Acompañarlos a mirar y mirarse, a reencontrarse con esa humanidad escondida, la que se piensa que está presente, y que sólo necesita ser descubierta.

Este proyecto generó en todos sus participantes, una enorme influencia y movilización. Abrió las puertas para poder trabajar en sus tesis a tres alumnas que hoy son profesionales, quienes pudieron realizar un cierre de sus carreras, llevándose en su vivenciar y en su futura inserción en el mundo laboral, un espacio tan asombroso como el de trabajar por y para el bienestar de otros seres humanos en situaciones de vulnerabilidad y encierro.

A Eugenia Merino, co-directora del proyecto, le permitió compartir su enorme experiencia y compromiso por humanizar las prácticas profesionales,

formando nuevas generaciones con una mirada más limpia, más cercana a ese otro que a pesar de errores, algunos graves, puede recuperarse y superarse desde el encuentro afectuoso.

A Marcelo Briccola, director del proyecto, le aportó una perspectiva fresca y novedosa de trabajo en un ámbito, muchas veces denigratorio, discriminador y burocratizado. Le permitió enriquecer su propio hacer cotidiano, corriéndolo de lugares cómodos, anquilosados y obligándolo a repensar su tarea desde un encuentro más genuino con otros seres humanos necesitados de su acompañamiento.

La justicia restaurativa es de por sí novedosa a nivel mundial, y todavía no ha sido instaurada como una práctica habitual para contextos de encierro. Debe tomarse conciencia de la importancia de su desarrollo en tanto permite mirar al delito, a la institución y al joven infractor desde otro lugar; desde un lugar de responsabilización y posibilidad de reparación y no sólo de castigo o de etiquetamiento.

Para todos fue una experiencia de crecimiento, en lo personal y en lo profesional. Podría citarse a Carl Gustav Jung, quien refiere: “conozca todas las teorías, domine todas las técnicas, pero al tocar un alma humana, sea apenas otra alma humana”. Se logró mirar a esos adolescentes desde otro lugar, desde ese lugar al que se apuntaba cuando nos embarcamos en esta actividad de extensión, desde ese lugar en el que se derriban los prejuicios, en el que sólo estás frente a esa “otra alma humana”.

*Nos enriquecimos, conectándonos emocionalmente y aprendimos día tras día. Todos quienes participamos de esta Actividad de Extensión, tanto ellos, los jóvenes, como quienes lo pensamos planificamos, ejecutamos y evaluamos, hemos logrado **reencontrar la humanidad escondida**, aunque sea un poco.*

## Referencias Bibliográficas

- Aguilera F. (2016) *Empatía en un adolescente en conflicto con la ley penal: Modificaciones de la empatía en un adolescente internado en la DRPJ, incorporado a un programa de Justicia Restaurativa*. (Tesis de Grado) Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua. Mendoza, Argentina.
- Amerio, J. (2016) *Proyecto de vida y satisfacción vital en adolescentes en conflicto con la ley penal de la DRPJ: Evaluación de modificaciones en un adolescente incorporado a un programa de Justicia Restaurativa*. (Tesis de grado). Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua. Mendoza, Argentina.
- Arroyo, S. C. (2011). Justicia juvenil restaurativa: marco internacional y su desarrollo en América Latina. *RJR: Revista de Justicia Restaurativa*, (1), 8-52.
- Bandura, A. (1999). *Autoeficacia, como enfrentamos los cambios de la sociedad actual*. España: Desclée de Brower Editorial.
- Briccola, M. (2013) *Adolescentes con estrategia de supervivencia en la calle*. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Filosofía y Letras. Mendoza, Argentina.
- Carretto, L. R. (2013). Proyecto de Vida: una propuesta terapéutica que se enmarca en la Psicología Positiva. *ECOS-Estudios Contemporáneos da Subjetividade*, 3(2), 278-290. Recuperado de: <http://www.uff.br/periodicoshumanas/index.php/ecos/article/view/1253>
- Davis, M.H. (1983). Measuring Individual Differences in Empathy: Evidence for a Multidimensional Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44 (1), 113-126.
- D' Angelo, O. (1982). *Proyecto de vida y autorrealización en el socialismo*. La Habana: S.E.
- Díaz, M. (2008). *Autoestima y autoeficacia durante el proceso de jubilación en los hombres*. (Tesina de grado). Universidad del Aconcagua. Facultad de Psicología. Mendoza. Argentina.
- Escudero, J. H. (2011). *El trabajo como alternativa para cambios de hábitos en jóvenes infractores penales privados de libertad* (Tesina de grado). Universidad del Aconcagua. Facultad de Psicología. Mendoza. Argentina.
- Frías Armenta, M., & Durón, F., & Castro, D. (2011). Justicia restaurativa: Evaluación de los factores comunitarios. *Revista Mexicana de Psicología*, 28 (2),

217-225.

- Garaigordobil, M., & Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(2), 255-266. Recuperado de: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-05342011000200005](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342011000200005)
- González Ramírez, I. (2012). ¿Es la Justicia Restaurativa un aporte a los valores del Sistema Jurídico? *Revista de Justicia Restaurativa*, 2, 5-36. Recuperado de: <https://slidex.tips/download/revista-de-justicia-restaurativa>
- Mercado, A. I. (2008). *Satisfacción vital y proyectos de vida: una comparación entre adultos jóvenes urbanos y rurales* (Tesina de grado). Mendoza, Universidad del Aconcagua. Facultad de Psicología. Dirección URL del documento: <http://bibliotecadigital.uda.edu.ar/61>.
- Moreno, J. E., & Fernández, C. (2011). Empatía y flexibilidad yoica, su relación con la agresividad y la prosocialidad. *Límite. revista de filosofía y psicología*, 6 (23), 41-56. Recuperado de: <http://www.limite.uta.cl/index.php/limite/article/view/109/80>
- Muñoz D, (2016) *Autoestima y Autoeficacia en adolescente internado en la DRPJ: Estudio de modificaciones en las variables consideradas a partir de la inclusión en un proyecto de Justicia Restaurativa*. (Tesis de Grado). Facultad de Psicología. Universidad del Aconcagua. Mendoza. Argentina.
- Paratore, M.D. (2011). *Percepción de autoeficacia y relaciones entre pares en púberes: su incidencia en el rendimiento escolar*. (Tesis de grado). Mendoza, Universidad del Aconcagua. Facultad de Psicología. Dirección URL del documento: <http://bibliotecadigital.uda.edu.ar/260>
- Rodríguez Cely, L., Padilla Villarraga, A., Rodríguez, L., & Díaz Colorado, F. (2010). Análisis de la justicia restaurativa para atender casos de violencia intrafamiliar en el Centro de Atención Integral a Víctimas de Violencia Intrafamiliar (CAVIF) de la Fiscalía General de la Nación, Colombia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 6 (2), 355-373.
- Rodríguez Cely, L. (2012). Análisis de la Justicia Restaurativa en Materia de Responsabilidad Penal para Adolescentes en Colombia. *Anuario de Psicología Jurídica*, 22 , 25-35.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self - Image*. Princeton University Press: Princeton, NJ
- Rubinzal Culzoni. (2014). *Justicia restaurativa y mediación: dos variables compati-*

*bles hacia el camino de un régimen de responsabilidad penal juvenil.* Recuperado de: <http://www.scielo.org.ar/pdf/delito/v25n41/v25n41a04.pdf>

Schwarcer, R. (1993). *Measurement of perceived self-efficacy. Psychometric scales for cross-cultural research.* Freie Universit: Berlin.

Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-231.

## Desde una política de la urgencia subjetiva hacia alguna estrategia y táctica posibles

M. Mercedes Cabaña  
Ivana N. Fuentes

“Por eso el analista es menos libre en su estrategia que en su táctica [...] es aún menos libre en lo que domina estrategia y táctica: a saber, su política, en la cual haría mejor en ubicarse por su carencia de ser que por su ser”.

Lacan (1958/2005, p. 569.)

El presente escrito parte de la elaboración de la experiencia de la puesta en marcha de un Dispositivo de *Atención de Urgencias Subjetivas* en una institución pública, cuyo equipo de profesionales fue conformado por practicantes del psicoanálisis<sup>1</sup>. Dicho dispositivo se desarrolló durante doce meses, en los cuales logramos profundizar y repensar a partir de la práctica, la lógica de la que partimos y las coordenadas necesarias para orientar un trabajo analítico en una institución pública.

Para transmitir lo que de esa experiencia decanta, tomamos del escrito de Lacan *La dirección de la cura y los principios de su poder* (1958/2005), los términos política, estrategia y táctica en relación a la técnica analítica en tanto práctica orientada por una ética. De esta manera, buscaremos ponerlos en relación, desde una perspectiva psicoanalítica, con la clínica de la urgencia subjetiva.

---

<sup>1</sup> Directora: Lic. Ivana Fuentes. Co-Directora: Lic. M. Mercedes Cabaña. Equipo de extensionistas: Lic. Julia Alvarez, Lic. Guadalupe Amadeo, Lic. Ornella Chiarelli, Lic. Fernanda García, Lic. Carla Signiaglia, Lic. Analia Stantinger y Lic. Karen Rodriguez. Alumna extensionista: María Laura Jalaf. Supervisor: Dr. Guillermo Belaga.

A modo de delimitar brevemente los conceptos mencionados desde esta perspectiva psicoanalítica, entendemos por política a aquello que indica hacia donde se apunta en tanto determinación de los fines. La estrategia es el diseño general utilizado para intentar alcanzar los objetivos fijados por la política. Nos indica el cómo emplear y combinar todos los medios de los que se disponen teniendo en cuenta las características de lo puesto en juego. La táctica, señalará qué acciones específicas se realizarán para lograrlo en un momento y lugar dado. La táctica se subordina a la estrategia, y a su vez la estrategia se subordina a una política. Casi toda acción humana, en un sentido amplio, podría definirse como ‘política’, en tanto apunta a la consecución de un fin, más allá de que se pueda o no precisar de qué fin se trata.

Haber puesto los términos política, estrategia y táctica en relación con la urgencia subjetiva implicó también realizar una lectura contextual precisa que incluye la particularidad de una institución pública, los recursos de los que puede disponerse en un cierto momento y cómo administrarlos para propiciar un espacio acorde a los lineamientos que lo sustentan.

Asimismo, y paralelamente, buscaremos con ello explicitar cómo, de la definición misma de la urgencia en tanto subjetiva, es posible derivar los lineamientos que sustentan la construcción y puesta en marcha de un dispositivo implementado en torno a la clínica de la urgencia en una determinada comunidad, tal como lo pensamos y sostuvimos en nuestras intervenciones.

Intentaremos una división un tanto artificiosa puesto que no hay política sin estrategia, ni estrategia que no apunte a sustentar una ética en juego. Tampoco hay táctica sino de lo que ya está estratégicamente diseñado. Empecemos:

## **Política psicoanalítica, hacia un tratamiento posible para la urgencia subjetiva**

### ***Denominaciones que definen el accionar en juego***

Tanto la conceptualización de urgencia como la de emergencia para otras disciplinas, como es la medicina, se diferencian en algún sentido del término urgencia subjetiva planteado desde el psicoanálisis.

La emergencia por ejemplo, desde el ámbito médico, está dada por una situación de riesgo en el estado de salud que se presenta repentinamente, requiere inmediato tratamiento o atención y lleva implícita una alta probabilidad de riesgo de vida (Sotelo, 2015). En tanto que urgencia, es la aparición fortuita y repentina en cualquier lugar o actividad, de un problema de causa diversa y gravedad variable, que genera la conciencia de una necesidad inminente de atención. Requiere asistencia médica dentro de un período de tiempo acotado puesto que de la pronta respuesta con la que se actúe depende la posibilidad de mejorar la calidad de vida inmediata y futura del paciente en cuestión (Sotelo, 2015).

Ahora bien, desde salud mental, la particularidad de la consulta de urgencia estaría dada para quien la padece, por la presencia de un sufrimiento insopportable, en el cual es importante señalar, que el riesgo para sí o para terceros puede o no presentarse. Se trata de una demanda de atención que se produce de un modo espontáneo, ya sea realizada por el paciente, por la familia, por agentes judiciales, o por un profesional de la salud (Sotelo 2015).

A las descripciones anteriores agregaremos algunas conceptualizaciones psicoanalíticas que nos permitirán situar la especificidad que en torno a la urgencia introduce este discurso, y las consecuencias que en la práctica de ello se derivan.

Al producirse un quiebre en la homeostasis en que se sostenía su vida, algo se modifica, cambia de golpe y hace tambalear al sentido, produciéndose para el sujeto un sufrimiento intolerable. ¿De qué depende para un sujeto que ese *algo* impacte sorpresivamente en su psiquismo? ¿Depende de lo dramático, de lo trágico, de lo triste o violento de un hecho?

Pues uno de los postulados que se corroboran tras la atención de pacientes que se colocan bajo la rúbrica de la urgencia, es que el hecho mismo que un paciente puede llegar a ubicar como desestabilizador, puede o no corresponderse con estas características de lo dramático, trágico, triste o violento. El impacto está dado por la cualidad que puede tener un episodio de repercutir sorpresivamente en esa subjetividad. Se trata de un acontecimiento que conmueve la singularidad del paciente produciendo una ruptura aguda en su realidad e intenso sufrimiento.

Profundizando en el término de *urgencia subjetiva*, decimos que el adjetivo de *subjetiva* convierte a la urgencia en un constructo teórico específico que implica ya la concepción de sujeto. Esta definición, por sí sola, incluye el lugar desde el cual realizamos un diagnóstico y direccionamos nuestras intervenciones. Esto es ya un hecho de política. El primero que queremos señalar.

### ***Una cuestión de tiempo, pero de tiempo lógico***

¿Qué consecuencias se derivan de extraer y extrapolar el término urgencia para atribuirle lo subjetivo? La apropiación del término urgencia utilizado fundamentalmente en la medicina, implica, como vimos, la atención con premura, puesto que de ello dependería la evolución posterior. Lo acuciante o lo urgente como definición, es indicativo del ideal de atención dentro de los tiempos en que se produce la urgencia para recepcionar esa demanda.

*Urgencia subjetiva* resulta entonces de la creación de un constructo tal que une la temporalidad en juego junto con la singularidad de quien padece, se-

ñalando la pertinencia de una pronta intervención en dichos casos. Tal señalamiento se contradice con la dilación exacerbada de tiempos de atención psi en las instituciones de atención primaria.

Por consiguiente, se trata de tiempos lógicos, de la lógica de la prisa para quien soporta el malestar, ante lo cual se intervendrá proponiendo una *pausa* (Seldes, 2004) sólo si el tiempo de intervención resulta acorde al tiempo del malestar subjetivo. Esta dirección misma señala la conveniencia del encuentro efectivo con un practicante del psicoanálisis, en el tiempo en que urge resolver dicho malestar. Segunda derivación política del concepto de urgencia subjetiva puesto a trabajar.

## **Estrategia transferencial. Las posibilidades y las oportunidades**

### ***¿Oportunidad?***

El deslocalizar la urgencia del campo médico y localizarla en el campo psicoanalítico trae aparejada sus especificidades. Por un lado hay que precisar, tal como creemos haberlo hecho, qué justifica una intervención psicoanalítica allí donde tal perspectiva teórica no ha sido la imperante.

Luego, hemos de preguntarnos desde el psicoanálisis, qué de la estrategia psicoanalítica fundamenta que dirijamos nuestra libido a construir espacios de intervención en donde clásicamente no han sido ocupados ni por el psicólogo en general, ni por practicantes del psicoanálisis.

Se ha dado a llamar psicoanálisis aplicado, a las intervenciones del psicoanálisis por fuera del consultorio clásico psicoanalítico, pero ¿por qué ha de interesarnos efectivamente la intervención en urgencias en una institución? La

política, es decir, hacia dónde nos dirigimos, no es sin una estrategia, siendo ésta a su vez justificada en tanto y en cuanto, sostiene un lineamiento ético político.

Postulamos que el momento de la urgencia, puede ser un momento sumamente propicio para iniciar intervenciones psicoanalíticas. En el prefacio a la edición inglesa del Seminario XI, Lacan señala a la urgencia como precediendo un análisis, e interroga a quienes se dedican a su atención, colocándose a él mismo como quien se encuentra enredado con los casos de urgencia. Allí dice: “la oferta es anterior al requerimiento de una urgencia que uno no está seguro de satisfacer, salvo por haberla pesado” (Lacan 1976/2016, p. 601).

Esto es una primera orientación puesto que, la oportunidad de intervenir en el momento en que ocurre una urgencia puede ser la puerta de entrada efectiva al trabajo analítico, oferta primera. Pasaremos a explicitar las razones que sostienen este postulado.

La defensa construida por ese sujeto para mantenerse a salvaguarda de lo real, en la urgencia es conmovida al punto de que al tambalear, con ese desarreglo, se habilita la posibilidad, a partir de alguna intervención, cualquiera sea, de construir otras respuestas. Asimismo, de un modo general, de lo que se trata, es de pasar de la urgencia a la emergencia de una urgencia subjetiva. Es decir, es una apuesta a que el sujeto pueda en algo ir apropiándose de su discurso, lo que no se produce sin que alguien tome el lugar de la *escucha* sin obturar en este recorrido el encuentro con el real en juego.

La intervención en este momento coloca al analista en una situación privilegiada. Al acercarse a lo que ha quedado sin el suficiente velo fantasmático y posibilitar que el paciente, vía la oferta de trabajo analítico, pueda restablecer alguna coordenada que le permita localizarse allí, habilita a quien recepciona ese malestar a quedar ubicado en el lugar del Otro.

Al ubicarse como un Otro, y habilitar un lugar de escucha en el que un sujeto pueda empezar a deslizarse en un decir, posibilita que algo comience a ser articulado pero en la red de significantes del propio sujeto.

La intervención en estos momentos puede tener por resultado “efectos terapéuticos rápidos” (Miller, 2006), dado que las condiciones psíquicas así lo facilitan. Es una oportunidad para un cierto viraje en la posición de un sujeto, puesto que, tras la angustia, aparecen menos veladas que de continuo las coordenadas subjetivas que señalan lo traumático ineludible por estructura.

Desde esta perspectiva, resulta deseable que se produzca ese pasaje de la urgencia como situación de intenso malestar a la urgencia como subjetiva. Esto es posible si las intervenciones que se realizan en esta dirección, pueden tocar en algo la relación a ese real en juego.

La urgencia será subjetiva, si pasando de un malestar generalizable para todos y repetible como es el “ataque de pánico”, el “intento de suicidio”, etc., se puede llegar a un trabajo que vaya localizando lo singular y propio de cada sujeto que no se halla en los manuales diagnósticos. No se trata de restaurar el orden previo, sino que el encuentro con lo nuevo que aparece sea puesto en relación a un sentido propio, que dé lugar a una nueva decisión.

De esta manera, ubicar los puntos nodales que desencadenaron la urgencia a partir de los dichos del paciente, permite abrir los interrogantes sobre la causa y no quedar en la superficie de lo manifiesto y/o sintomático.

La intervención oportuna es un asunto de estrategia, en tanto puede transmutar la vertiente de la contingencia del trauma, en la oportunidad de cierta salida de la repetición de la posición subjetiva.

## ***De la lectura del contexto a la estrategia del dispositivo***

En cuanto a la definición de *dispositivo*, etimológicamente la palabra proviene del latín *dispostus*, que quiere decir dispuesto. Un dispositivo es un mecanismo o artificio construido para producir una acción determinada (Sotelo, 2011). Mediante su implementación, se espera obtener un resultado establecido con anterioridad, y por lo tanto, anticipable.

Seguiremos el desarrollo exhaustivo que realiza Inés Sotelo (2015) en *DATUS* de lo que implica un dispositivo en atención de urgencias. Los dispositivos asistenciales en un hospital, se inscriben dentro de la siguiente lógica: son artificios cuyo objetivo principal es curar a aquel que padece de una enfermedad o dolencia. Cada uno de estos dispositivos (guardia, consultorio externo, etc.) constituye un modo diverso de tratamiento de dicha enfermedad (Sotelo, 2011).

En este marco, se concibe a los dispositivos de salud mental como aquellos dirigidos a abordar la dimensión subjetiva del proceso de salud/enfermedad/atención y los autores lo definen operativamente como aquellos en los cuales, si bien forman parte los diferentes miembros del equipo de salud (médicos, enfermeros, trabajadores sociales, etc.), participan dando un aporte específico y directo los profesionales psicólogos.

Las instituciones de salud se encuentran cada vez más demandadas por situaciones de urgencias subjetivas que requieren su inmediata atención. La particularidad de las presentaciones clínicas actuales en Salud Mental (“angustia”, “ataque de pánico”, “trastorno de estrés pos-traumático”, “actos impulsivos”, etc.), exigen por su modo de presentación una atención eficiente y rápida.

Por lo tanto, consideramos en líneas generales que un dispositivo de atención de urgencias en atención primaria puede ser un artificio construido y dispuesto para alojar la singularidad del sufrimiento humano. Pero instaurar un dispositivo que tenga en cuenta al sujeto en su singularidad, es un lugar diferente a la sola solución normativa y burocrática (Belaga, 2006). Se basa

en proponer una orientación hacia la urgencia como acontecimiento único y singular, que como ética, coexista con el ideal de salud en el campo de la atención primaria y que posibilite la generación de ideas en torno al diseño de espacios que den respuestas a las presentaciones clínicas actuales.

El rol de las instituciones dentro de una comunidad resulta altamente significativo en la atención primaria en salud. La *Ley Nacional de Salud Mental* Nro. 26657 (2013) representa un cambio de paradigma en el campo de la salud mental, al cual adherimos. El artículo nueve hace referencia a que la atención “[...] debe realizarse preferentemente fuera del ámbito de internación hospitalario y en el marco de un abordaje interdisciplinario e intersectorial, basado en los principios de la atención primaria de la salud. Se orientará al reforzamiento, restitución o promoción de los lazos sociales”.

El recurso del hospital monovalente, siendo de segundo nivel de complejidad, resulta poco oportuno a tal fin, puesto que el sujeto sale de su lugar de referencia más próximo, y por ello en algunos casos abandona su búsqueda de ayuda. Resulta afín al espíritu de la ley y pertinente al punto que hemos destacado, que el primer lugar para la recepción de este malestar sean los centros de referencia dentro de la comunidad misma, propiciando la protección de los lazos sociales existentes.

El surgimiento del constructo de urgencia subjetiva pende pues, de la praxis misma, como una consecuencia necesaria de denominar un quehacer psicoanalítico con sujetos-pacientes que se presentan en su mayoría espontáneamente, poniendo en juego su malestar en función de ese Otro-institución. En estos movimientos puede subyacer la creencia de que dirigiendo al Otro su malestar, éste, por medio de sus intervenciones, en algún punto haría disminuir el estatus inicial del malestar acuciante. Lo que se presume encontrar, e implícitamente pone al sujeto a la espera de su otorgamiento, es la disminución en su pesar.

Partiendo de la lectura práctica de lo que la concepción de la urgencia subjetiva misma implica, es que intentamos diseñar un dispositivo que ofreciera

alguna respuesta a la misma, derivado de estas conceptualizaciones y tendiente a sostener una política específica dirigida a intentar producir efectos terapéuticos en los consultantes.

La instalación del dispositivo dentro de la comunidad, se beneficia de las ventajas de la posición un tanto íntima, es decir, sin ser la institución pero tampoco estar por fuera de ella. Los espacios sostenidos dentro de la misma comunidad, y con la participación de los miembros referentes de la misma, son espacios que presentan mejores oportunidades para que las consultas se produzcan dentro de la dimensión temporal y espacial en que son requeridas, en tanto haya un dispositivo creado a tal fin. Asimismo, la transferencia positiva establecida previamente con dichos espacios comunitarios y propiciada por los referentes, facilita la instalación de un trabajo analítico.

### ***El tratamiento entre varios y la transferencia***

Como ya esbozamos, la transferencia no suele estar enlazada en un primer momento a la figura del psicólogo, sino que se presenta como transferencia a la propia institución, a partir de las representaciones que la institución porta para los sujetos de la comunidad, vehiculizando la transferencia inicial para el abordaje de la urgencia.

Al encontrarnos ante la imposibilidad de contar con que un solo psicólogo pueda recepcionar a un paciente en situación de urgencia y trabajar a partir de allí, en los tiempos mismos de la urgencia, día tras día, con disponibilidad para ello a lo largo de los días, es que elaboramos alguna estrategia que incluya el ir instalando la transferencia sin dejar de atender al sujeto en el tiempo de urgencia mismo.

La estrategia que construimos fue la de sostener esta transferencia a la institución y a partir de allí al dispositivo mismo constituyéndonos en un *equipo*

de atención de urgencias que aloje a la misma, más allá de qué practicante encarne ese lugar.

Para ello fue necesario instaurar la lógica del *tratamiento entre varios*, la que fue primeramente trabajada dentro del equipo y bajo supervisión, para luego poder transmitir a los pacientes las coordenadas de nuestro funcionamiento.

Tratamiento entre varios, ha de darse a llamar al diseño dado al dispositivo, en un intento de diagramar los recursos disponibles para que su instrumentalización estuviera en consonancia con las elaboraciones precedentes que buscan sustentarlo.

Sostener el *entre varios* (distintos practicantes que atendían alternadamente a cada sujeto), busca causar la transferencia al trabajo analítico como tal. El horizonte fue que ese primer tiempo pudiera, o no, constituirse como antesala de un análisis.

## **Táctica, o en la cancha se ven los pingos**

### ***¿Cómo hacer posible un tratamiento entre varios? ¿Qué efectos acontecen en los pacientes?***

La transmisión del caso entre quienes realizan la atención de un mismo paciente, se torna fundamental y es una de las bases de esta modalidad de atención entre varios. Para ello debe realizarse de tal modo que concuerde con los principios mismos que sustentan esta práctica.

El qué se transmite de un caso nos llevó a repensar lo que quedará perdido por estructura en esta transmisión. Cuando un caso se transmite, algo de la entrevista queda perdida. Lo que es susceptible de transmitir es el recorte de

los dichos del paciente que sostienen la lógica del caso tal cual es leída por el practicante que la transmite.

Este recorte implica de por sí una elección de qué ha de transmitirse del relato. Procuramos que esta selección se hiciera en base a dos criterios. Por un lado, que se transmitieran aquellos hechos, datos, temas que el paciente relata, puesto que nuestra idea es que cada sesión no tiene que ser un volver a empezar desde el inicio. Para ello, anoticiarse de los temas mencionados y transmitirle al paciente algo de esto, le evita un tener que volver a comenzar y puede retomar sus dichos por donde él lo requiera.

Por otro lado, el segundo criterio con el que definimos qué es lo que se transmite dentro del equipo, fueron fundamentalmente aquellos significantes que aparecen como privilegiados en la lógica del caso. A partir de esta transmisión el practicante podrá, en relación a su propia lectura de los dichos del paciente, realizar las intervenciones que considere pertinentes e incluso sostener otra lectura. Por supuesto que cada intervención es posible de corroborar sólo por sus efectos.

“La interpretación, para descifrar la diacronía de las repeticiones inconscientes, debe introducir en la sincronía de los significantes que allí se componen algo que bruscamente haga posible su traducción [...]”(Lacan, 1958/2005, p. 573). Así, en esta apuesta a la posible traducción se propone un trabajo elaborativo que si ha acertado al blanco, continuará, más allá de quién encarne ese lugar. Cabe destacar, la continua labor de parte del equipo para lograr una transmisión diaria eficaz y sostenida desde los pilares psicoanalíticos.

En cuanto a transmitir el funcionamiento del dispositivo a los sujetos que eran recibidos en él (otro punto importante para poner en marcha algún tratamiento posible), se les explicitaba el lineamiento del abordaje: un tratamiento “entre

varios” que incluía la transmisión desde los profesionales intervinientes en la sesión a los profesionales que atenderían al paciente en otro momento.

Esto provocó efectos diversos, causando en algunos sujetos cierta extrañeza, puesto que por un lado lo más conocido era la modalidad de atención en consultorio, y por el otro, encontraban en este modo de trabajo, cierto investimento libidinal producto de que más de uno o dos profesionales trabajen con él (para él).

En relación a la necesidad de transmisión de lo trabajado, el paciente presentaba, en muchos casos, un mayor esfuerzo de formalización en la expresión misma de sus dichos.

De este modo se produjo, en algunos casos, una precipitación de los significantes en juego, efecto del esfuerzo por localizarse y de modalizar sus dichos (Miller, 2006) para la transmisión entre varios. Se fue habilitando así una vertiente simbólica más allá de los efectos imaginarios, donde la palabra comenzaba a cobrar mayor peso en su vertiente de ligazón, tensionando la cuerda que tira hacia la rectificación subjetiva.

De esta manera, se habilitaba la emergencia de la transferencia, siendo el concepto fundamental y base crucial desde donde entender el lugar y la función que encarnamos en este primer tiempo de tratamiento. Y simultáneamente las intervenciones dentro del dispositivo con cada sujeto, permitieron decantar en algunos casos, una localización específica de un quién hacia quién dirigir la transferencia, como puede ser algún miembro del equipo, o la cristalización de una demanda de tratamiento posterior que conlleva la derivación y salida del dispositivo e indica que el tiempo de urgencia ha concluido.

## ***Alienación subjetiva, primer movimiento táctico de intervención en crisis***

En las intervenciones en urgencia, postulamos como horizonte, apuntar hacia un segundo momento luego de finalizado el tiempo de urgencia. Este segundo momento del análisis posible, tomará la dirección de descifrar el síntoma, cuya reducción final apunta hacia éste como signo enigmático fuera del sentido, desarmando ese sentido fantasmático que le permitió representarse y sostenerse en un guión legible.

Las marcas del sujeto, opacas pero casualmente efectivas, producen permanentes efectos de elaboración de sentido, desde donde el sujeto es hablado a partir de esa peculiar combinatoria. De allí, que el sujeto sea ilocalizable, y que tenga que forzosamente quedar dividido entre distintas identificaciones significantes. El sujeto paga el precio del *deser* (falta en ser) que intentará obturar a modo de defensa constituyendo del lado de las respuestas, formaciones tales como el *yo*, las identificaciones, el fantasma y el *sinthome*.

El momento de la urgencia se produce un paréntesis elaborativo, un momento de desarticulación, donde la angustia que *prima* impide al sujeto el trabajo de elaboración que de continuo tiende a realizar. Es por ello que se dirá, que lo que se busca poniendo a alguien a hablar es relanzarlo nuevamente hacia ese trabajo elaborativo, que no es otra cosa que arrancarle a la angustia su certeza.

La certeza, es el peso del significante coagulado, que puede ser leída como el encuentro con el enigma del deseo del Otro, en el que intentará eludir subjetivamente la propia división en tanto confronta a la división del Otro. La consistencia del significante coagulado no permite el deslizamiento y puede aplastar al sujeto.

Se trata en la urgencia de cómo intervenir para que el sujeto se represente entre dos, pues se dirige a “la verdadera estructura del sujeto, que como tal no es entera, sino dividida, y que deja caer un residuo irreductible [...]”. (Lacan, 1966/2016, p. 234). El sujeto dividido, lo es entre dos significantes, pues no

hay un significante que como tal pueda nombrar la falta en ser del sujeto. La pesquisa del detalle que queda por fuera del sentido coagulado es una primera vía de acceso a señalar.

Las intervenciones en esta dirección no son posibles sin una primera alienación subjetiva que localiza un Otro a quien dirigirse. Proponerse como destinatario de las cartas del sujeto habilita un primer pasaje del grito al llamado. Para ello, es necesario poder hacer semblante de cierta consistencia del Otro, garante del Otro representado en la institución, desde donde efectuar un corte en la sincronía de la urgencia que habilite la diacronía del tiempo de comprender que ha sido elidida en la urgencia.

Esta alienación a los propios significantes en juego, sostenida en la existencia del Otro institución, habilita el pasaje del sinsentido a la implicación subjetiva en el sentido atribuido, sentido destinado a caer en un segundo momento, pero necesario para desplegar el trabajo analítico y que éste sea terapéutico.

“De la misma manera que hay coyunturas de desencadenamiento, existe la posibilidad a la inversa de producir un anclaje, de producir una coyuntura donde anclar al sujeto que permite tomar el revés del desencadenamiento [...]. El anclaje es la operación que cabe como respuesta del analista a los casos en que la errancia no ubica un punto de capitón” (Daumas, 2002, p. 7).

Alienarse en la identificación que le propicia el semblante de consistencia del Otro, pone coto a la deriva de la indeterminación subjetiva como un primer momento necesario posibilitado por una institución como garantía simbólica frente a la inconsistencia del sujeto.

## **Algunas consideraciones que retornan...**

Retomando una cuestión de política, que al fin y al cabo es lo que comanda estrategia y táctica, señalaremos que lo que define al psicoanálisis, dirá Lacan, “es el tratamiento dispensado por un psicoanalista” (Lacan, 1964/2010, p. 11). Por lo tanto, la posibilidad de sostener, aún en esos espacios, el deseo del analista, con la consecuente direccionalidad que implica la ética misma de su quehacer, es lo que hace posible señalar, que si hay practicantes analistas, éstos pueden hacer existir el psicoanálisis más allá del cómo.

La política del psicoanálisis es la política de sintomatizar la angustia, hacer que devenga relato, formación de compromiso, intentando localizar algo de la causa como dirección privilegiada de una cura.

Concluido el momento de urgencia podremos ir sopesando la capacidad del sujeto de soportar los efectos de las intervenciones psicoanalíticas, acto de desligar que va hacia la reducción de sentido. El saber hacer con la falta de armonía constitutiva, como ideal analítico, es como tal un imposible hacia el que apuntamos. En el horizonte se encuentra el trauma como ineliminable, de lo que derivará el síntoma en sus dos vertientes: como descifrable (verdad del sujeto que es verdad no toda), y como goce. El síntoma es una forma de arreglárselas con lo imposible de un modo singular que hace de excepción a lo universal.

Esta dirección sólo ha de ser posible siempre y cuando la aplicación de la regla que sostiene el funcionamiento de un dispositivo, sea construida en función de poder otorgar algún lugar de excepción que habilite el lugar singular de la subjetividad en juego.

Siendo sólo un penar de más localizado por un presunto analizante (uno) lo que justifica que ese analista intervenga allí desde el deseo de obtener de cada sujeto, uno por uno, la pura diferencia que apunta a la singularidad. En su táctica, es donde puede elegir el cómo, a partir de la lectura de la estrategia transferencial que elucubrará en la política de la dirección de la cura analítica.

## Referencias bibliográficas

- Belaga, G. (2006). Urgencias subjetivas: teoría y clínica. En: Belaga, G. y Horne, B. *Logos 4. Clínica de la angustia; Urgencias subjetivas: teoría y clínica* (pp. 69-138). Buenos Aires: Grama.
- Daumas, A. (2002) “Fragmentos para una terapéutica lacaniana”. En: *XI Jornadas Anuales de la Escuela de la Orientación Lacaniana. Psicoanálisis Aplicado: Una terapéutica que no es como las demás*. Recuperado de: [http://www.eol.org.ar/template.asp?Sec=jornadas&SubSec=jornadas\\_eol&File=jornadas\\_eol/011/inicio.html](http://www.eol.org.ar/template.asp?Sec=jornadas&SubSec=jornadas_eol&File=jornadas_eol/011/inicio.html)
- Lacan, J. (2005). “La dirección de la cura y los principios de su poder”. En T. Segovia (Trad.). *Escritos 2* (1ªed. 2ª reimp., pp. 565-626). Buenos Aires: Siglo Veintiuno. (Trabajo original publicado en año 1958).
- Lacan, J. (1964) *El Seminario 11: Los cuatro conceptos fundamentales en psicoanálisis*. Buenos Aires, Paidós.
- Lacan, J. (2010). La excomunión. En Granica J. (Ed.) y Delmont- Mauri J. L.; Sucre J. (Trad.). *El Seminario de Jacques Lacan: Libro 11: Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. (pp. 9-21). Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original del año 1964).
- Lacan, J. (2016). “Presentación de las memorias de un neurópata”. En J. A. Miller (Ed.) y G.
- Esperanza, G. Trobas, S. Tendlarz, V. Palomera, M. Álvarez, J. L., Delmont-Mauri, J. Sucre y A. Vicens (Trads.). *Otros escritos* (1ªed. 3ª reimp, pp. 231-235). Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original del año 1966).
- Lacan, J. (2016) “Prefacio a la edición inglesa del Seminario 11”. En J. A. Miller (Ed.) y G. Esperanza, G. Trobas, S. Tendlarz, V. Palomera, M. Álvarez, J. L., Delmont-Mauri, J. Sucre y A. Vicens (Trads.). *Otros escritos* (1ªed. 3ª reimp, pp. 599-602). Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original del año 1976).
- Ley Nacional de Salud Mental Argentina N° 26657. Boletín Oficial N° 32041. Buenos Aires, Argentina, 3 de Diciembre de 2010.
- Miller, J. A., D’ Angelo, L., Fuentes, A., Garrido, C., Goya, A., Rueda, F., Vicens, A. (2006) *Efectos terapéuticos rápidos. Conversaciones Clínicas con Jacques-Alain Miller en Barcelona*. Buenos Aires: Paidós.
- Miller, J. A. (2006) *Introducción al método psicoanalítico*. Buenos Aires, Paidós.
- Seldes, R. (2004). “La urgencia subjetiva, un nuevo tiempo.” En: Belaga G. *La ur-*

*gencia generalizada: la práctica en el hospital.* (pp. 31-42) Buenos Aires: Grama.

Sotelo, I.; Miari, A., Rojas, M. A., (2011). Hospital, dispositivos, urgencias. Recuperado de: [http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios\\_catedras/practicas\\_profesionales/109\\_clinica\\_urgencia/actividades/imagenes/anexo6.pdf](http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/practicas_profesionales/109_clinica_urgencia/actividades/imagenes/anexo6.pdf)

Sotelo, I. (2015) Datus: dispositivo analítico para el tratamiento de urgencias subjetivas. Buenos Aires: Grama.

## El niño como sujeto en los tiempos del dibujo y la escritura

Mabel Adriana Gómez  
María Eugenia Reta

### Introducción

Es a partir de la demanda docente por el malestar en el lazo social ante situaciones de violencia y problemáticas de aprendizaje, que se realizó una experiencia con niños y docentes de salas de cuatro y cinco años, desde la Cátedra *Clínica con niños*, en el marco de una Actividad de Extensión del Departamento de Extensión, Relaciones Institucionales y Graduados de la Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua durante el año 2017, denominada: *Creando lazos en una comunidad educativa*.

El objetivo fue favorecer un espacio de palabra y lúdico, como vía simbólica posibilitadora. La misma se realizó en una escuela de gestión pública que está emplazada en Jesús Nazareno del departamento de Guaymallén en la provincia de Mendoza. El equipo extensionista fue conformado por la Mgter. Mabel Adriana Gómez, la Lic. María Eugenia Reta, la Lic. María Laura Noya, la Lic. María Celeste Alfandari, la Lic. María Paz Alonso, y la Lic. María Sol Perlbach.

Del taller con docentes, se valora la riqueza del intercambio de experiencias vividas ante las dificultades del lazo social que presentan los alumnos de la comunidad educativa. Y en los talleres lúdicos con los niños se aporta la po-

sibilidad de escuchar tempranamente sus dificultades subjetivas y de simbolización que influirán en el proceso de lectoescritura, rescatando el valor de la función docente en la subjetividad. En el trabajo de juego, el dibujo infantil nos interpela como una problemática en la simbolización, efecto de un entramado, que permite abrir interrogantes acerca del sujeto y de sus producciones lúdicas y gráficas.

Se observa que los niños a la edad de cinco años cuando transitan su jardín de infantes conocen y comienzan a escribir letras e incluso algunas palabras, como por ejemplo: mamá o papá y también, su propio nombre. Al realizar sus dibujos muestran interés por escribir, en ocasiones solicitan a un adulto que escriba la palabra de lo que han dibujado. Mientras que otros niños que al transitar su primer grado, incluso su segundo grado, no han iniciado su proceso de lectoescritura y presentan dificultades tanto en la gráfica de dibujos como en la escritura de letras.

Los talleres lúdicos se realizaron en el turno mañana y tarde con todos los niños de la sala de cuatro y cinco años, aproximadamente contaban con veinte alumnos cada una. Se trabajó con un coordinador, un observador participante y un observador no participante. La propuesta para los niños fue jugar, ofreciendo distintos objetos que ellos mismos seleccionaron: como autos, aviones, animales, elementos de cocina, bloques de madera, cuentos, crayones, pinceles, papeles de colores y blancos, témperas, pegamento y tijeras, que le posibilitaron crear rincones en el aula para jugar y dibujar. En una de las salas jugaron con títeres colocándoles nombres.

Las actividades permitieron la observación y el análisis de la dinámica grupal entre los niños y su lazo con el docente, como así también, detectar la singularidad del juego y el dibujo de los niños seleccionados por cada docente. Éstos niños presentaron una dispersión significativa en sus gráficas y en su juego simbólico en relación a su grupo de pares. El equipo extensionista reflexionó sobre el material obtenido para realizar aportes y sugerencias a cada docente respecto a la producción de su grupo y a la particularidad de los niños

por quiénes consultaron. Se brindaron recursos educativos y de salud que permitieron un abordaje interdisciplinar de las problemáticas detectadas.

Las preguntas que podríamos hacernos son: ¿qué lleva a esta diferencia? ¿La adquisición de la lectoescritura está en relación solamente a la edad del niño, o tendrá que ver con otros aspectos que hacen a su subjetividad? ¿Qué operatorias se ponen en juego para que un niño dibuje y luego escriba? ¿Por qué nos encontramos con diferencias en las producciones gráficas o con problemas de aprendizaje tan frecuentes hoy, en la consulta psicológica?

Se intentará responder a estas preguntas a partir de los conceptos teóricos del psicoanálisis, siguiendo a Sigmund Freud en su texto “Proyecto de una psicología para neurólogos” (1896/2002), quien propone que ante el desamparo del nacimiento humano, la asistencia de otro posibilitará con su inscripción a modo de huellas, la construcción del aparato psíquico y sus complejidades. Para articular con los aportes de Jacques Lacan (1964/2002) en su retorno a Freud desde la perspectiva de la constitución del sujeto, como sujeto hablado desde antes de nacer, que al ser hendido por el lenguaje pierde su naturalidad. Es por ello, que la necesidad humana se transformará en demanda de amor y de su diferencia nacerá el deseo inconsciente. Luego, se avanzará con los aportes de psicoanalistas que investigaron el dibujo infantil como respuesta subjetiva al deseo del Otro.

El objetivo propuesto en esta experiencia es dar cuenta de la articulación de los tiempos lógicos del niño, como sujeto en sus producciones gráficas: dibujos y letras; donde tendrá relevancia la función en acto de un Otro significativo, como padres, abuelos, tíos, hermanos y docentes, entre otros.

## **Desarrollo**

El ser humano es un sujeto histórico, social y además determinado por la constitución subjetiva. Freud (1896/2000) nos introduce en la teoría que explica las diferencias en el comportamiento de los seres humanos. Es posible pensar desde aquí, el concepto de sujeto que hace referencia a la singularidad, al movimiento único que lo caracteriza.

A partir de esto podría pensarse que cada sujeto transita los distintos momentos de su desarrollo construyendo un anudamiento singular, es decir, que cada sujeto tendrá distintas vías de facilitación simbólica.

Se plantea que no hay sujeto desde los orígenes, sino que se trata de posibilidades que se materializan si encuentran una serie de condiciones. El Otro es entonces condición y posibilidad de subjetivación “El efecto de lenguaje es la causa introducida en el sujeto” (Lacan, 1964/2002, p. 814). En este encuentro, este Otro introduce algo más que la mera asistencia física, complejizando el psiquismo, dando como efecto el deseo, que será el motor del aparato psíquico. El sujeto se constituye en una familia, con Otros, siendo el efecto simbólico de la instauración de Otros. Es decir, que serán estos Otros significativos los que le posibilitan la vida, le dan sus primeros cuidados e interpretan sus necesidades. Además y simultáneamente, le transmiten genealogía, posibilitando construir sus lazos, pudiendo aprender una lengua materna y tener un lugar en la familia y en la cultura. A partir de aquí la importancia de su lugar y función.

Tomando la idea de Freud (1896/2002)) de que la constitución psíquica convierte al cachorro humano en un sujeto único, es que podemos decir que es una imposibilidad la generalización dentro de una etapa del desarrollo, como es la niñez.

Lacan (1964/2002) en su retorno a Freud, le da una gran importancia al lugar de estos Otros en la estructuración psíquica de un sujeto. Sujeto que advendrá, en esa estructura de deseo de esos Otros que lo alojan.

## ***Simbolización y el sujeto del inconsciente***

Para poder responder a los interrogantes que se plantearon al comienzo, podríamos colocar a la lectoescritura en relación con el sujeto del aprendizaje. Estos niños que pertenecen a la sala de jardín de infantes, que tienen entre cuatro y cinco años son sujetos que intentarán desarrollar esta habilidad a partir de su constitución psíquica.

Se parte de concebir el dibujo en la infancia como una actividad lúdica y simbólica, que requerirá de un trabajo subjetivo. Jugar, dibujar y escribir son las actividades propias de los niños y cada una de ellas portará su matiz singular. Éstas son posibles en el lazo con Otro significativo.

Una serie de inscripciones y transcripciones psíquicas es lo que posibilita que un ser se constituya en sujeto. En la primera vivencia de satisfacción se inscribirán las huellas desiderativas y de dolor por donde circulará la energía ligada y la energía libre, desde el polo perceptivo al polo motor (Freud, S., 1896/2002). Será entonces, la diferencia entre lo que se espera encontrar con lo que se recibe, el origen del deseo humano. Sigmund Freud (1915) sostiene que serán posibles estas inscripciones a partir de la *Urverdrängen* (represión primordial).

Para articular éstos conceptos se toma una actividad desarrollada en el taller lúdico: un niño de la sala de cinco años comienza tímidamente el juego, busca objetos de la mesa.

Elige un avión, la casita del sapo Pepe y el sapo Pepe. Arma con bloques una torre, coloca un auto y dice: “—queda colgado, se caen las personas”. Luego explica que el sapo Pepe está durmiendo y lo coloca dentro de la casita. Ante la propuesta de dibujar expresa “—no sabo”. Será con la presencia de otro (psicóloga y maestra que motivaban a la producción gráfica) que logra dibujar elementos aislados: camión, casa del sapo, una nube. Enlazamos el dibujo como producción simbólica en su relación con el proceso primario y sus leyes de desplazamiento y condensación (dibujo de elementos aislados:

camión, casa del sapo Pepe, una nube), regulado por el principio de placer, para luego articularse con el proceso secundario y el principio de realidad.

Siguiendo con el ejemplo anterior, se puede pensar en la conexión que existe entre la palabra y la imagen, que es dibujada por este niño cuando se refiere al camión, a la casa del sapo Pepe, a la nube. Articulación dada a partir del mecanismo de la represión.

Freud, en la serie de *Trabajos sobre metapsicología* (1915) escribe su ensayo sobre *Lo inconsciente*, al finalizarlo desarrolla su tesis sobre la base de las problemáticas del aparato del lenguaje donde presenta un esquema psicológico de la representación palabra.

“La representación-palabra se anuda por su extremo sensible (por medio de las imágenes de sonido) con la representación objeto” (Freud, 1915/1986, p. 212). Es decir, que la representación de palabra es un representante de la representación de cosa, que es inconsciente. Consiste en un complejo proceso asociativo de representación inconsciente y signos visuales, acústicos, táctiles, kinestésicos de un objeto exterior.

La representación de palabra, como representante de esa representación, se enlaza con la representación de cosa desde la imagen sonora, articulando los sistemas: inconsciente y preconscious. En las asociaciones de objeto o de cosa, son las imágenes visuales las que subrogan o sustituyen al objeto, mientras la imagen sonora subroga a la palabra. Presenta una secuencia simbólica creciente al proponer cuatro elementos o componentes para la representación palabra: “la «imagen sonora», la «imagen visual de letras», «la imagen motriz del lenguaje» y la «imagen motriz de la escritura»” (Freud, 1915/ 1986, p. 208), complejizándose las asociaciones con cada operación del lenguaje.

Entonces, hablar, dibujar, deletrear, leer y escribir tendrán una causación múltiple o sobredeterminación. Será una compleja secuencia asociativa de imágenes visuales, sonoras y motrices de lo escuchado, “de lo dicho por otro” y por el “mismo niño”, la que posibilitará la lectura y la escritura de una lengua.

En el texto *El niño en análisis y las intervenciones del analista* de Alba Flesler (2007), ella nos propone que su punto de partida para trabajar con niños es considerar que el objeto del psicoanálisis, es el sujeto. Se refiere al sujeto formalizado por Lacan, siendo éste lo que queda apartado de la conciencia. Por lo tanto, se puede plantear que este niño que es un sujeto del inconsciente, será el que con su aparato psíquico en construcción podrá, o no, desarrollar una habilidad cognitiva como es la lecto-escritura, que requiere de la simbolización para desplegarse.

Lacan nos habla del sujeto y lo sitúa en el intervalo entre los significantes. En *Función y campo de la palabra* menciona: “(...) La función simbólica se presenta como un doble movimiento en el sujeto (...)” (Lacan, 1953, p. 274).

¿A qué se refiere Lacan con función simbólica y qué relación tiene con el dibujo que posibilita la adquisición de la lecto-escritura?

## ***Los tiempos del sujeto y los tiempos gráficos***

### **Dibujar y escribir**

A partir de lo trabajado hasta el momento podríamos articular sujeto, simbolización y temporalidad inconsciente puesto que al parecer están entrelazados a la hora de conceptualizar al sujeto del aprendizaje ¿Es posible pensar la lectoescritura como efecto del entramado en el niño que aprende a partir de su estructuración inconsciente?

Dijimos anteriormente que el niño tiene un lugar en el deseo del Otro, lo que permite pensar, como dice la autora Flesler (2007), que “(...) el sujeto es una respuesta, no es un dato menor atender a la expresión de esa respuesta de la que depende la existencia. Se nace niño, pero se llega a existir como sujeto en la respuesta que se dirige al Otro” (p. 135).

El niño responde a través del dibujo al deseo del Otro, lo que implica en primera instancia, decir sí a la prohibición del padre y a los significantes que los Otros significativos le transmiten en esta instancia de ser alojado en el deseo. Esto le da la posibilidad en otro momento, de decir no en el intervalo del Otro para lograr la separación, es decir, no dejarse someter a la ilusión que tiene de que este niño le brindará la completud que está buscando. Por tanto, la respuesta del sujeto a través del recurso del dibujo, es indicador del desarrollo psíquico del niño. Como dice la autora “Cuando un niño dibuja, con el diseño de sus trazos, abre para el sujeto el tiempo de escriturar su respuesta diferencial” (Flesler, 2007, p. 135).

El niño que comienza a dibujar y que nombra sus dibujos, por ejemplo: “— esta es mi familia seño”, aunque no se pueda individualizar aún la figura humana remite a la posibilidad de una respuesta subjetiva frente al Otro, la autora sostiene que “(...) sin el dibujo y su función productora le será difícil pergeñar otras escritura” (Flesler, 2017, p.136). Entonces, ¿de qué otras escrituras habla? ¿De la escritura de su historia, o de la lectoescritura?

Si bien, no hay que considerar al dibujo como un mero reproductor, como un producto acabado y definitivo; se lo puede considerar como una expresión subjetiva. Remite a un sujeto que se define en el trazo que deja en el papel en blanco, se constituye en ese objeto que decide dibujar, y que además nombra. Él le otorga un sentido a sus dibujos, y en ocasiones, se esfuerza para que tengan algún criterio de realidad cumpliendo con las formas que lo caracterizan.

En los talleres lúdicos que se desarrollaron se detectan diferencias en sus gráficas dentro de la misma sala de cuatro o de cinco años, desde manchas en el papel y garabatos, hasta poder dibujar figuras humanas. Algunos niños agregan escritura de palabras a sus dibujos y lo regalan. Por ejemplo: Una niña escribe “—SeñMónica”, se dibuja y luego se lo regala a su docente. Otra niña escribe su propio nombre entre puntos, corazones, nubes, un sol y un árbol sobre una línea de base, luego se lo regala a la psicóloga. También, una

de las niñas dibuja una casa, un sol con una figura humana y escribe “—Te amo” y se lo entrega a la psicóloga. Un niño en la misma sala de cinco, juega con un avión y luego lo dibuja separado en dos partes, fragmentado.

Podemos pensar en Lacan (1949/2002) cuando se apoya en las leyes reflectivas de la óptica para expresar el instante de la creación de la constitución psíquica. En él mismo, el sujeto logra congeniar representación e imagen del cuerpo en una imagen virtual. Esta imagen virtual es la que ve el sujeto, con la particularidad que ubica en el espejo plano al Otro como simbólico, lugar del Ideal del yo, que guiará a la imagen virtual.

Marisa Rudolfo (2008) en su texto *El niño del dibujo*, revela que el dibujo tiene un lugar constituyente en los procesos psíquicos como son la estructuración del cuerpo y los tiempos lógicos subjetivos donde interviene la función del Otro. Así, se podría pensar que un niño al dibujar se dibuja, como sucede en la producción gráfica de los niños de la sala de cinco años, que se están constituyendo como sujetos donde se observa que al dibujar se presentan en su singular temporalidad lógica constitutiva: algunos niños no solo dibujan, sino que pueden escribir su nombre, el de su maestra o una frase.

Como también al dibujar un avión fragmentado, se sugiere la hipótesis de que este niño expresa su temporalidad subjetiva inconsciente y su angustia sin presencia de relato que acompañe el dibujo, lo que le permitiría ligar o simbolizar la agresión que vivencia ante la ruptura de lo especular o imagen virtual.

### **¿Cómo pensar la imagen, el cuerpo y el sujeto?**

Françoise Dolto (2015), en su texto *La imagen inconsciente del cuerpo expresa*: “la imagen del cuerpo no es la imagen dibujada o representada en el modelado; ha de ser revelada por el diálogo analítico con el niño” (p. 16). Es decir, que para esta autora, son valiosos los relatos de lo dibujado por el niño debido a que trabaja el dibujo como dibujo hablado. Esta médica pediatra y

psicoanalista francesa, propone al dibujo como una letra que busca inscribirse, por ello en ocasiones cuando el niño dibuja puede sentir cierta extrañeza de su producción (Carvallo, 2017).

La imagen del cuerpo está en relación a la constitución subjetiva y se diferencia del concepto de esquema corporal que refiere a conocer las partes del cuerpo, nombrarlas y señalarlas en un objeto. Según Jacques Lacan (1949/2002) teniendo en cuenta la prematuración específica del ser humano al nacer, será la matriz simbólica anticipada por el otro, la que le dará la imagen de completud al *infans* - ser que aún no habla- al colocarlo en el cono de mirada de su deseo, constituyendo el yo-ideal, para luego posibilitar la dialéctica de la identificación con el otro. Es importante mencionar que para la instancia del yo, el autor conceptualiza al yo con su bipartición: como construcción imaginaria, y como posición simbólica para el sujeto como ser hablante. Diferencia el yo del sujeto del inconsciente, éste último parte de un desconocimiento-es efecto del lenguaje- y no causa de sí mismo (Lacan, 1949/2002).

Cuando refiere a la función del estadio del espejo propone que:

(...) el *estadio del espejo* es un drama cuyo empuje interno se precipita de la insuficiencia, a la anticipación; y que para el sujeto presa de la ilusión de la identificación espacial, maquina las fantasías que se sucederán desde una imagen fragmentada del cuerpo hasta una forma que llamaremos ortopédica de su totalidad (...) (Lacan, 1949/2002, p. 90).

Entonces, la identificación con el otro abre la dimensión de la agresividad especular y la posición simbólica permite el enlace "(...) con situaciones socialmente elaboradas" (Lacan, 1949/ 2002, p. 91).

En esta dramática constitutiva del pasaje del yo-ideal al Ideal del yo, en el sujeto se inscribirán trazas constitutivas del lazo del niño como sujeto hablante, en su relación con el Otro. Que como deseante, mirará algo distinto al niño como objeto de su deseo, y le posibilitará abrir el plano de la enun-

ciación con sus respuestas subjetivas. Entramado discursivo, donde surge el dibujo y luego, la escritura de palabras.

Será necesario para el aprendizaje de la lectoescritura, el pasaje del *infans* al sujeto que habla, donde en sus dibujos el niño dibujará los tiempos subjetivos, constitutivos del cuerpo simbólico e imaginario, a partir del cuerpo real o biológico.

En ese tiempo lógico constitutivo se inscriben huellas, y marcas inconscientes de la historia singular de cada niño como sujeto, que no es sin malestar, avatares que se presentan en la temporalidad lógica constitutiva. Hablar, dibujar, escribir, como sujeto del inconsciente, será con la presencia de discontinuidades a partir del lazo con Otro significativo.

Nicolás Uribe Aramburu (2013) en su artículo *Inconsciente, palabra e imagen. Reflexiones sobre el uso del dibujo en clínica*, expresa que:

(...) la organización inconsciente no es totalmente igual a la estructura del lenguaje ni a la del dibujo u otros sistemas de significación por imágenes o por signos lingüísticos (...) tanto el dibujo como la palabra comparten una relación esencial con el inconsciente (...) formas simbólicas que trabajan en relación de cooperación y no de exclusión para favorecer los procesos de simbolización (p. 33).

Es decir, que los procesos inconscientes no conocen miramiento por la realidad social, sino por la psíquica -no hay un único sentido- sino múltiples para un sujeto. El dibujo y la palabra permitirían al niño realizar una formulación de fantasías, a través de recursos simbólicos que facilitarían su enlace a la realidad.

Es por ello, que el dibujo promueve articulaciones entre las imágenes en las que se pudieron inscribir situaciones de angustia o traumáticas, con nuevas representaciones que van asociadas con palabras, que pueden alcanzar al sistema preconsciente-consciente permitiendo la actualización y resignificación de lo inconsciente.

Aquellos trazos inconscientes entonces, se transformarán en dibujos, que posibilitarán la simbolización: imágenes unidas a las palabras o con valor de palabra, que se anudarán a lo real disruptivo en los tiempos lógicos de la subjetivación de un niño.

## **Conclusiones**

Un niño puede rayar si encuentra algo a la mano, pero es distinto al tiempo en que hace una marca. Entonces la escritura subjetiva permitirá el dibujo para luego acceder al tiempo de la lectoescritura. Así como para acceder a la palabra y constituirse en hablante, fueron necesarios una serie de juegos musicales con el material sonoro, que hacen escritura psíquica hasta alcanzar luego expresión verbal o narración, podríamos pensar que el dibujo infantil, puede constituir una producción simbólica del sujeto, que como acto psíquico lo constituye y a su vez le permite ligar o simbolizar aquello que lo angustia.

Como producción simbólica requiere de un trabajo psíquico sostenido, con la singularidad de cada niño como sujeto en constitución. Temporalidad lógica que se expresará en las gráficas diferentes de los niños de la misma edad cronológica.

El niño como sujeto del inconsciente, apresado por el lenguaje para Lacan, bajo el proceso de la represión para Freud, podrá aprender a hablar a partir de la transcripción simbólica de la representación palabra, que evoca un objeto en ausencia, operatoria simbólica por excelencia propia del acceso al símbolo, que posibilitará la articulación del proceso primario con el proceso secundario. Es así, que la representación de palabra y los dibujos darán lugar a una nueva serie asociativa de la apropiación de los signos de una lengua en el aprendizaje de la lectoescritura.

No será suficiente ofrecer un crayón o pinturas al niño para que dibuje, o la copia de letras en una hoja para que acceda al proceso de lectoescritura

en una combinación de signos o letras propias para cada lengua. Será condición, el pasaje del niño al sujeto del inconsciente en su temporalidad lógica, con sus posibilidades de simbolización en un lazo con Otros significativos, quienes permitirán su inscripción en el lenguaje con las identificaciones como escrituras psíquicas.

## Referencias bibliográficas

- Carvalho, M.A. (2017) *Trazos que inscriben marcas en el sujeto*. Trabajo final de grado. Facultad de Psicología. Universidad de la República de Uruguay. Recuperado de: [www.sifp.psico.edu.uy/trazos-que-inscriben-marcas-en-el-sujeto-un-recorrido-hist/](http://www.sifp.psico.edu.uy/trazos-que-inscriben-marcas-en-el-sujeto-un-recorrido-hist/)
- Dolto, F (2015) *La imagen inconsciente del cuerpo*. Buenos Aires: Paidós.
- Freud, S. (2002) *Proyecto de una psicología para neurólogos*. En J. Strachey (El.) y J.L. Etcheverry y L. Wolfson (Trads.) *Obras Completas: Sigmund Freud* (2a ed. Vol. 1. p.363) Buenos Aires: Amorrortu (Trabajo original publicado en 1886-1899).
- Freud, S. (1986) *Apéndice C. Palabra y cosa*. En J. Strachey (Ed.) Y J.L. Etcheverry y L. Wolfson (Trads.). *Obras Completas: Sigmund* (2a ed. Vol.14 pp. 207-213) Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1914-1916).
- Flesler, A. (2007) *El dibujo en análisis y las intervenciones del analista*. En Alba Flesler. *El niño en análisis y las intervenciones del analista* (pp.133 – 171) Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2002) *El estadio del espejo como formador de la función del yo [je] tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica*. En J. Lacan. *Escritos* 1. T. Segovia (Trad.) (pp.86-93) Buenos Aires: Siglo veintiuno editores. Argentina S.A. (Trabajo original del año 1949).
- Lacan, J. (2002) *Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis*. En J. Lacan. *Escritos* 1. T. Segovia (Trad.) (pp.227-310) Buenos Aires: Siglo veintiuno editores. Argentina S.A. (Trabajo original del año 1953).
- Lacan, J. (2002) *Posición del inconsciente*. En J. Lacan. *Escritos* 1. T. Segovia (Trad.) (pp.808-829) Buenos Aires: Siglo veintiuno editores. Argentina S.A. (Trabajo original del año 1964).

Rudolfo, M. (2008) *El niño del dibujo. Estudio Psicoanalítico del grafismo y sus funciones en la construcción temprana del cuerpo*. Buenos Aires: Paidós. Recuperado de: <https://scribd.com/doc/350212572>

Uribe Aramburo, N. (2013) Inconsciente, palabra e imagen. Reflexiones sobre el uso del dibujo en la clínica. Revista Institución Universitaria de Envigado. Número (16), 33. Colombia. Recuperado de: <https://doi.org/10.25057/issn.2500-5731>

## **Problemática de género en madres de adolescentes infractores penales**

Liliana Muñoz  
Agustina Ferrandiz  
María Paula Quiroga  
Carla Agustina Cintas  
Florencia Yanardi

Las siguientes líneas que describen la problemática de género en madres de adolescentes infractores, derivan del Proyecto de Extensión *Promoción de funciones parentales saludables en familias de adolescentes infractores legales y/o con vulneración de derechos*, desarrollado en el marco del Departamento de Extensión, Relaciones Institucionales y Graduados de la Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua.

El objetivo general del mencionado proyecto estuvo centrado en promover funciones parentales saludables, desde la implementación de talleres educativos destinados a familias de adolescentes infractores legales y/o con vulneración de derechos.

Para poder desarrollarlo, se acordaron talleres con los progenitores de los jóvenes infractores legales, los cuales eran derivados de la Justicia Penal de Menores de la Provincia de Mendoza. Estas actividades desplegaban cada semana una temática diferente: comunicación, límites, normas, consumo de sustancia, sexualidad de los hijos, convivencia familiar, estilos educativos, entre otros. El lugar de los encuentros fue la cámara gesell de los Juzgados de Minoridad y Familia de Mendoza, un espacio cedido por el Poder Judicial.

El proyecto surge a partir de las investigaciones previas acerca del rol parental de familias que poseen hijos con reiterancia en la infracción legal. Además, se abordaron problemáticas, como vulneración de derechos, y representaciones sociales que estas personas poseen acerca de diversos temas. También la experiencia en el ámbito de los fueros penales de menores, permitió visualizar la necesidad de los padres para hablar sobre la socialización de sus hijos y sobre las prácticas que hacen en la cotidianidad.

Dentro de estas familias es común observar la aceptación a someterse a las proposiciones, jerarquías y organización de pautas o reglas impuestas por el adolescente. Este tipo de funcionamiento conllevaría dificultades para ejecutar e implementar las tareas normativas y de control, lo que implica que los adolescentes no puedan fácilmente interiorizar y respetar normas y reglas en el ámbito familiar, educacional y social.

Existen profesionales que intervienen en la conducta desadaptativa de los adolescentes, pero no existe en la Justicia Penal de Menores, ni en la Dirección de Niñez Adolescencia y Familia (DINAF) profesionales que dediquen un espacio a los progenitores de los adolescentes con estas problemáticas; específicamente, al reforzamiento de prácticas y funciones parentales positivas, a la sistematización y el seguimiento en el abordaje de estas familias disfuncionales.

Desde la experiencia de este proyecto, surgieron temas acerca del rol de la mujer en las madres de los adolescentes infractores legales, y la relación de este rol con la problemática de género. También, se evidenció la visión que tenían estas progenitoras acerca de la justicia y acerca del propio bienestar psicológico.

Ahora bien, lo que trataremos de desarrollar en este texto es el rol de estas mamás que se encuentran acompañando a sus hijos en el proceso de infracción penal y la relación con su género.

¿Cómo será la problemática de género en madres de adolescentes infractores penales?

La problemática de género es una situación actual y de emergencia que se está viviendo en el país, la podemos visualizar en el crecimiento de femicidios en los últimos años y en la escalada de violencia hacia la mujer. Esta problemática emergente podría relacionarse y ser influenciada por el contexto de vulnerabilidad social en el que viven las madres que formaron parte de los talleres.

Giberti (2005) menciona que “la perspectiva social y económica es la que describe la vulnerabilidad como dependencia inevitable de las desigualdades sociales que incluye la asimetría de poder entre los sexos, o entre los géneros” (p.10). Por otro lado, Castel (1995), expresa que vulnerabilidad proviene del latín *vulnerare*; herir, y desvalimiento, que se aplica a quien carece de ayuda y de recursos, o que no puede trabajar, y explica que ello puede ser producto de algún impedimento propio (ya sea físico o mental), o de la exclusión social. Por lo tanto, la vulnerabilidad responde a no poder defenderse de hechos (traumáticos, sociales) debido a no poseer recursos, ya sean internos o de ayuda externa, lo que imposibilita la adaptación a los nuevos contextos que han sido generados por las consecuencias de una realidad riesgosa.

Giberti (2005) continúa diciendo:

Cuanto más se agranda esta zona de vulnerabilidad, mayor es el riesgo de ruptura que conduce a las situaciones de exclusión. La vulnerabilidad desde la cual los sujetos se deslizan hacia situaciones de mayor privación, propicia el enfriamiento de los vínculos sociales, previos a su ruptura (p.32).

Por lo tanto, la defensa de los derechos humanos se relaciona con medidas de protección que se deben proporcionar a través de políticas de Estado, para revertir todas aquellas situaciones de vulnerabilidad social de las que, el grupo de madres con el que se trabajó, son parte.

La vulnerabilidad según Ruiz Rivera (2012) está relacionada con “algún tipo de amenaza, sean eventos de origen físico como sequías, terremotos, inundaciones o enfermedades...” (p. 64). El parámetro para poder considerar a un grupo con vulnerabilidad es la imposibilidad de cumplir con las condiciones socioeconómicas que se relacionan al bienestar. Las situaciones que se definen como parte de un proceso de vulnerabilidad se comparan con un parámetro mínimo, ese proceso representará entonces una desventaja. Ésta, va a asociarse a diferentes elementos, uno de ellos puede ser la carencia de recursos. Ésta se relaciona a la vulnerabilidad que tiene el grupo de madres con las que se trabajó en el proyecto, donde los escasos recursos que poseen representan una pérdida que no sólo es la económica, también es social, cultural, institucional, por el lugar que “tienen” u “ocupan” en la población.

Los grupos vulnerables son aquellos que, debido a diferentes situaciones y circunstancias, como condiciones de pobreza, de género, de edad, estado de salud o discapacidad “se encuentran en una situación de mayor indefensión para hacer frente a los problemas que plantea la vida y no cuentan con los recursos necesarios para satisfacer sus necesidades básicas” (Espinosa Torres, 2000, p. 10). Las familias a las que pertenecen el grupo de madres que participó de la experiencia, han sufrido carencias sistemáticas: de identidad, de maltrato, de violencia, de privación de alimentos, dificultades en el acceso a la salud, etc. (Valgañón, Muñoz y Briccola, 2014). En este sentido, es de utilidad la reflexión sobre las condiciones de desigualdad en las que se encuentra este grupo de mujeres, donde no pueden tener pleno ejercicio de sus derechos debido a los bajos recursos económicos y sociales que poseen. Y si bien, todos podemos presentar algún tipo de vulnerabilidad, los sectores socialmente desfavorecidos son aquellos que presentan mayores grupos de riesgo, y son quienes deben recibir ayuda (Espinosa Torres, 2000).

Siguiendo a Pizarro (2001), es muy importante no confundir la noción de pobreza, con la de vulnerabilidad social. El concepto de pobreza, manifiesta una condición de necesidad que es resultado exclusivamente de los ingresos económicos insuficientes. Se describen de esta forma a ciertos grupos o per-

sonas, a partir de determinados atributos, sin tener en cuenta, los procesos que los generaron en un primer momento. Por el contrario, el segundo concepto, se asocia con la indefensión, la inseguridad, y la exposición a ciertos riesgos, estrés y *shocks*, provocados por el impacto de sucesos socioeconómicos extremos. Esta manera más integral de entender a la vulnerabilidad, pone el énfasis, además, en las estrategias de las familias para enfrentar estos sucesos, y su disponibilidad de recursos. Asimismo, incluye en el análisis, al impacto que provocan en estas comunidades las estructuras e instituciones económicas y sociales en todos los aspectos de la vida social.

Para el autor (Pizarro, 2001), la vulnerabilidad se visualiza claramente en cuatro dimensiones:

1. *Trabajo*: es el recurso más importante con el que cuentan las personas de ingresos medios y bajos de áreas urbanas. Debido a la apertura externa de las economías en América Latina, los trabajadores por cuenta propia se encuentran con nuevos riesgos. Se enfrentan a mayores exigencias por ser más competitivos, y se encuentran atrapados en una forma de producción que demandan cada vez menos fuerza de trabajo. Esto supone mayor inestabilidad y precariedad, por lo que es común el crecimiento de la informalidad y el movimiento de la fuerza de trabajo hacia las ramas de baja productividad. En la realidad, el acceso al empleo a los sectores dinámicos de la economía, se encuentra limitado a las personas con formación altamente calificada. El resto de las personas sólo encuentran oportunidades laborales en ramas de baja productividad, que se caracterizan por una mayor precariedad y por brindar salarios más bajos. Todos estos elementos ayudan a contribuir a la vulnerabilidad de ciertos sectores, que deben recurrir a una modalidad informal para recuperar niveles de ingresos.

2. *Capital Humano*: se refiere a que los sistemas de educación y salud no aseguran las mismas garantías de fortalecimiento a todas las personas, lo que se traduce en desigualdad de oportunidades. En la práctica, ha crecido la educación privada, y se ha deteriorado la pública y en consecuencia, los establecimientos privados tienen una mejor infraestructura y una formación de mayor calidad. Lo mismo ocurre con la salud, en la que se observa un menor grado de protección para los sectores de bajos ingresos, tecnologías obsoletas, atención ineficiente y recursos insuficientes, lo que genera una gran inequidad entre los distintos sistemas, de educación y salud respectivamente.
3. *Capital físico del sector informal*: la apertura externa y los nuevos patrones de desarrollo fomentaron el crecimiento del sector informal. El problema se encuentra en el privilegio que se le ha dado al ordenamiento macroeconómico, sin políticas estatales de protección ni subsidios, lo que genera desventajas competitivas para el trabajador por cuenta propia, las microempresas y empresas familiares.
4. *Relaciones sociales*: en la práctica, las personas deben hacer uso de sus vínculos y redes para acceder a oportunidades de trabajo, información y posiciones de poder. A través de estas redes, circulan bienes materiales y simbólicos más o menos cercanos y distantes. Para las familias en condiciones de precariedad, los vínculos sociales funcionan como un recurso de supervivencia y operan como un mecanismo importante en la movilidad social. El acercamiento de los individuos al mercado y la preocupación por la competencia han determinado un debilitamiento de las relaciones sociales, lo que ha alejado a las personas de prácticas solidarias y de responsabilidad social. Como resultado, los sujetos se aíslan en sus propias familias donde satisfacen las necesidades de protección y sociabilidad.

Existen factores que se relacionan con el fenómeno de la vulnerabilidad, tales como “falta de igualdad de oportunidades, incapacidad para satisfacer las necesidades, desnutrición y enfermedad, incapacidad para acceder a los servicios públicos, marginación” (Espinosa Torres, 2000, p. 11). Los factores pueden ser internos y estar ligados a características propias de las personas, o externos, ligados al contexto social, debido al modo de interacción con los otros, o con instituciones, para lograr satisfacer sus necesidades.

En el grupo de mujeres estudiado, además de presentar las características y factores de vulnerabilidad resaltadas por Espinosa Torres (2000), se suma el componente educativo formal académico, debido a las dificultades que presentan de no poder finalizar la escuela o acceder a establecimientos educativos.

Por otro lado, dentro de los factores de riesgo: se encuentra la elección de pareja, el modo en el que las mujeres se relacionan con los demás, y las características de las personas que “eligen” para sus vidas. Por lo que se podría pensar que son mujeres que se han enfrentado a diferentes adversidades y situaciones ante las cuales han debido buscar diferentes formas para poder adaptarse. Son personas con mayores riesgos a que sus derechos sean vulnerados.

## **Problemática de género**

Las madres de éstos jóvenes infractores legales asisten de manera casi exclusiva a los requerimientos institucionales y judiciales derivados de la conducta delictiva de sus hijos. Se aprecia en sus discursos y relatos de experiencias, la carga de tareas domésticas que deben realizar en su hogar como únicas responsables, la búsqueda de trabajos informales para poder sostener y aportar en la economía familiar y el cuidado de personas del núcleo familiar, ya sean niños adultos y ancianos. Estas experiencias incrementan el malestar

y generan en este grupo sentimientos de “abandono”, “no sentirse acompañadas” y “estar solas”. Es necesario destacar, que algunas tampoco cuestionaban tener que participar de los talleres, lo percibían como una obligación más que “les correspondía hacer” por tratarse de sus hijos, de la cual el padre que exento sin tener que involucrarse. Es decir, que el programa de talleres terminaba convirtiéndose en una “tarea” más que realizar y de la cual hacerse cargo por ser las responsables de sus hijos.

Surgieron algunos interrogantes como qué lugar estaban ocupando estas mujeres en sus familias, en sus vidas, en la sociedad, y cómo se podría asociar a la problemática de género.

El concepto de género indicado por López Méndez (2007) queda definido como:

Conjunto de roles, responsabilidades y oportunidades, distintos e interrelacionados, asignados al hecho de ser hombre y de ser mujer a través del proceso de socialización, que dan lugar a desigualdades y situaciones injustas para las mujeres. Tales roles están socialmente contruidos y son específicos de cada cultura, por eso cambian a lo largo del tiempo y se ven afectados por las acciones políticas y las intervenciones sociales (p. 17).

Es decir que, por definición, ser hombre o ser mujer es algo cultural, por lo tanto, es importante destacar que las condiciones de este grupo de madres son particulares y no son iguales a otras, porque viven en contextos sociales específicos donde han aprendido a funcionar como socialmente funciona una mujer.

Money, citado en Villegas (1995) define al rol de género como:

(...) todo lo que usted hace y dice, que indica, tanto para usted mismo, como para los demás, que es usted hombre o mujer. Incluye también (aunque no se restringe sólo a ello) la excitación y la respuesta sexual (p- 57).

La autora además relata que si bien, tanto hombres como mujeres han sido víctimas de contextos vulnerables; la mujer, además, ha sufrido a lo largo de los años discriminación por esa condición. El género es parte de una construcción social que se ha ido transmitiendo de generación en generación a través de la cultura, las creencias, las religiones, en relación al hecho de ser mujeres. Gil (2010) comparte también que la mirada de género es una “construcción cultural”. Es decir, aprendemos según la cultura a ser hombres o mujeres.

Se reflexiona entonces el modo en el que se considera al género femenino, siendo éste vulnerable y discriminado a través de los tiempos. Por muchos años, las mujeres no participaron de cargos políticos o jerárquicos por el simple hecho de ser mujeres. Quizá podría reflexionarse ¿son las mujeres un grupo vulnerable, o han sido vulneradas y discriminadas a lo largo de la historia?

Si bien es importante el empoderamiento de las personas en condición de vulnerabilidad, también es necesario diferenciarlo del pleno ejercicio de los derechos, sin ser discriminadas. No es que las mujeres no posean recursos para valerse por sí mismas, sino que no se les ha permitido expresar su potencialidad en los diferentes ámbitos por su condición de mujer, lo cual no es sinónimo de condición de vulnerabilidad social.

Siguiendo a la autora contemporánea (Gil, 2010) , cuando se habla de género, y de las diferencias que existen entre los hombres y las mujeres, es necesario remontarse a la Declaración de los Derechos Humanos en 1789, en donde existió exclusión en los derechos de la mujer y su ciudadanía. Ellas eran consideradas en un nivel inferior, por lo tanto, subordinadas al hombre, un ser superior, que tenía posibilitado ejercer un rol de poder tanto en el ámbito político, como así también el de jefe de familia, la mujer por otro lado, relegada a las tareas de reproducción, hogar y familia.

Continúa diciendo que el género es algo aprendido, a través del modelamiento y las imitaciones, de prohibiciones, permisos o sanciones, del lenguaje o la iglesia para que las personas se adecúen a lo femenino o lo masculino,

respondiendo al modelo social (Gil, 2010). El aprendizaje en las mujeres es atribuido a la capacidad para relacionarse afectivamente, socializándolas para potenciar este rol de reproducción, cuidado y atención personal a los miembros de la familia. Se las educa para tener mucha presencia en el ámbito familiar y escasa en el social. En cambio, a los hombres se les adjudican valores a través de los cuales puedan desarrollar el éxito profesional y económico.

Actualmente, las mujeres poseen un mayor reconocimiento que hace un tiempo atrás, y a su vez, han adquirido nuevos, como mejor acceso al trabajo y a la educación, aunque siguen teniendo sueldos menores a los de los hombres. Irene López Méndez (2007) realiza un relato sobre los estereotipos de género y los mitos que relacionan a la mujer con el amor romántico y con la maternidad, que se basan en un supuesto de inferioridad respecto del hombre y que proporcionan una condición de desigualdad ante los derechos de cada uno.

## **Las diferencias y sus jerarquías**

Cuando se habla de hombre o de mujer, debemos partir de la base de que son diferentes, inclusive biológica y físicamente. Alejandra Villegas (1995), explica que las jerarquías comienzan a intervenir en las diferencias que existen, cuando se le otorga valor de “inferior” a lo diferente. Cuando en términos generales se habla del ser humano, utilizamos la palabra “Hombre”, pero también, nos referimos a “hombre” cuando hablamos del género masculino, por lo tanto, desde lo cultural y el idioma, el género masculino se ubica en una posición superior que el femenino, “ordenando” y “jerarquizando” las diferencias. Por lo tanto, es la jerarquía:

(...) un concepto estructural por el que se clasifica el poder y la autoridad relativos de los individuos y subsistemas de la familia y señalan las fronteras entre ellos. Cuando se los aplica en forma rígida, o con un criterio sexista, el concepto de jerarquía pone en desventaja a las

mujeres y los niños, que siempre terminarán en los últimos puestos de cualquier clasificación basada en la autoridad (Walters, citado en Villagas, 1995, p. 93).

Es la jerarquía, por lo tanto también, una construcción social, tal como lo es el género, puesto que no viene dada por la diferenciación biológica, sino por la influencia cultural. De esta influencia se desprenden muchos mitos que han dejado a la mujer en un lugar de inferioridad respecto del hombre, mitos sobre el matrimonio, el trabajo, y sexuales, entre otros.

En la actualidad hay desigualdad y diversidad en el desempeño del rol, sin embargo, algunos grupos, han podido lograr mayores implicancias en los diferentes ámbitos, sociales, familiares, inclusive políticos y sexuales, que dependen de factores económicos y culturales en los que la mujer vive y se significa.

Es decir, que existe actualmente una modificación diversa de la estructura de poder que tiene la mujer; no es una modificación masiva, debido a que existen ámbitos en donde el desarrollo social de la mujer no ha preponderado.

## **Rol de madres de adolescentes infractores legales**

A los talleres que se realizaron en el marco del proyecto mencionado inicialmente, concurrían únicamente las madres de los menores. Por su condición de ser madres, sus parejas o padres de sus hijos daban por sentado que, eran ellas quienes debían asistir a los encuentros, sin compartir esta y otras tareas relacionadas con la parentalidad. O también, por ser ellas las únicas al mando de la familia, debido a que los progenitores de esos jóvenes eran padres periféricos tanto emocional como económicamente, sin estar presentes en ningún plano.

En el transcurso de los encuentros, se realizaron entrevistas donde salieron a la luz temas sobre “tareas de la mujer”. Las mujeres están ligadas a tareas que están en relación con la limpieza, el planchado, la cocina, el cuidado de la prole. Por lo general, estas tareas son transmitidas por sus madres desde su infancia, y reforzadas por los padres para que se cumplan a rajatabla. Se puede reflexionar cómo estas mujeres, madres de adolescentes infractores de la ley penal, al ser preguntadas por días de su vida, por lo general, dirigen sus respuestas a esa temática, es decir, son féminas que han aprendido a la perfección su “tarea encomendada” de trabajo en el hogar, cuidado de hermanos menores, hijos, nietos y maridos.

Sin embargo, en la temática “consejos para una mujer”, se reflejan deseos para sus hijas que difieren totalmente con sus propios estilos de vida. En relación a sus hijas, hacen referencia a disfrutar, a estudiar, a no quedarse embarazadas. Las recomendaciones que les dan o darían a sus hijas mujeres se relacionan con todo aquello que ellas no pudieron hacer, en general a causa de embarazos.

Es aquí donde nuevamente puede pensarse en la jerarquización de las diferencias desarrollada en el marco teórico, donde se explica que los hombres y las mujeres somos diferentes en todo sentido, pero que el problema sucede cuando se jerarquizan esas diferencias, ubicando a la mujer en un lugar inferior y al hombre, por lo tanto, en uno superior.

Si bien las madres tienen diferentes deseos de vida para sus hijas, en la temática “modelo familiar-repetir el patrón de crianza” puede observarse cómo han continuado con un modelo tradicional de crianza. Hacen las mismas actividades que hacía su propia madre, inclusive trabajando en el área de servicio doméstico (lo cual se relaciona nuevamente a la “tarea encomendada” de trabajo en el hogar). Aunque, por el contrario, cuando se trabajó con el tópico el “modelo familiar-falta de diálogo”, no ha sido algo que ellas repitieron en sus vidas, sino que lograron modificar en su estructura familiar las posibilidades de diálogo y comunicación.

Por otro lado, las “tareas de hombre” las relacionaron con el trabajo, con no hacer cosas que le corresponden a la mujer, como es quién tiene que tener “agallas”. En algunos de los casos como lo expresa el tópico “modelo familiar-romper con el patrón de crianza”, la pareja ha podido acoplarse a las tareas del hogar también, pero siempre considerándolo desde una perspectiva de “ayuda”, no como algo que puede, simplemente, corresponderles a los dos.

Ha existido una importante (y negativa) “influencia de la pareja” en la vida de estas mujeres, quienes han sido víctimas de violencia de género a través de maltrato físico, psicológico, sexual, etc. También, han sufrido golpes, violaciones, indiferencias, parejas que consumen, insultos, y diferentes tipos de amenazas con armas. Es un dato que no puede dejarse de lado, al mencionar el rol de la mujer, puesto que, históricamente la mujer ha sido “de la casa”, “esposa” y subordinada a lo que el cónyuge decía (incluso a través de leyes que así lo reglamentaban), y actualmente, la vida de estas mujeres, madres de jóvenes infractores legales, sigue dependiendo de otros, que pueden llamarse pareja, padre, novio, esposo, policía, OAL, o cualquier otro agente, persona o institución que interviene en estos casos, donde lamentablemente, la mujer es revictimizada o, a veces, no escuchada y en el peor de los casos, asesinada.

Cuando se hablaba de “modelo familiar-enseñanza de vida” se observa el modo en el que ellas intentan aconsejar a sus hijos varones respecto de cómo tratar a una mujer, lo cual es importante, porque da cuenta de que ellas quieren cortar con este patrón de repitencia negativo de parejas violentas; sin embargo, algunas de las hijas han vivido la misma historia. Esto mismo se expresa a través de las “estrategias de afrontamiento”, las cuales refieren los modos en que las madres, a pesar de las dificultades que han tenido a lo largo de sus vidas, han podido seguir adelante, afrontando las situaciones difíciles, económicas e inclusive de violencia.

En contraposición, en las entrevistas surgió el tema de la “resignación”, como sentimiento casi de conformidad en algunas, expresando dificultades para tomar decisiones, por ejemplo, separarse por no querer estar más con la pa-

reja, y sin embargo, deciden quedarse en ese lugar de “ya está, ya pasó”, o “veintitrés años viviendo un calvario”. Estos sentimientos de resignación han “facilitado” estilos de vida, de pareja, de hijos, formas de violencia, por la dificultad de poder tomar ciertas decisiones, es decir que, a partir de estos sentimientos, las mujeres han sostenido un patrón repetitivo de conductas violentas.

Los “anhelos propios” están relacionados con la resignación, pero hubo manifestaciones de terminar los estudios. Lo que más llama la atención es que cuando se les preguntó sobre volver atrás, todas las madres respondieron que no se hubieran juntado o casado. Esto refiere el estado de insatisfacción del que han sido víctimas y además protagonistas. Es por ello que, más que un anhelo, es un deseo de volver atrás, para no vivir la vida que les ha tocado vivir.

Estas madres consideran que “ser mujer”, está ligado enteramente a “ser madre”, si bien la mujer tiene muchos roles, el de ser madre es uno, o el más importante para ellas, lo colocan como “un regalo de Dios”, como “una bendición”, “el poder engendrar una vida”.

Es importante mencionar el modo en el que las madres pueden ver el rol de la mujer, debido a que al preguntarles específicamente por el ser mujer, lo asocian a ser madre, y al preguntarles por las tareas que tienen, lo asocian con las tareas domésticas, de esposa o de cuidados de sus hijos. Sin embargo, cuando se les pregunta por su tiempo libre, en donde se expresa la mayor satisfacción para ellas, las frases son relacionadas a estar con amigas, o a estar solas, disfrutar de la soledad y el silencio.

Es aquí donde en las entrevistas se confirma la anticipación de sentido, puesto que, al hablar de ‘rol’, como se explicó anteriormente, lo relacionan con roles definidos, culturales y conservadores. Sin embargo, cuando hay que mencionar algo que les produzca satisfacción, no mencionan la relación con el otro (hijo o esposo) como algo que les otorgue placer, sino que buscan la soledad o las amigas para “desenchufarse”.

Para estas madres, el haber nacido mujer podría representar una desventaja desde siempre, puesto que las “tareas de mujer” les fueron encomendadas desde chicas como una obligación. Todas las participantes recorrieron el mismo camino, podría decirse, inevitable, en el cual todos los sucesos que vivieron fueron el resultado de la suma de vulnerabilidades (económica, familiar, de género, social, etc.) de las que son víctimas. Esta situación, además, se alimenta de la naturalización del rol de la mujer que se ha dado a lo largo de la historia, y es por eso que entra en conflicto e impacta en la problemática de género mundial actual.

Muñoz (2014), expresa que cuando aparecen conductas delictivas en los hijos, es porque hubo fallas en la socialización, que es una de las funciones principales que se deben cumplir en el ejercicio de la parentalidad. Las mujeres, por lo tanto, y en lo que respecta al cumplimiento de las funciones parentales, eran las que respondían por sus hijos, asistiendo de manera casi exclusiva a los requerimientos institucionales y judiciales, quedando relegadas a ser madres, siendo ésta una de las tareas que le “corresponde” a la mujer.

Esto sucede como resultado de construcciones sociales y transmisiones culturales que han depositado en las generaciones un rol tradicional de la mujer, jerarquizando de ese modo las diferencias que ésta tiene con el hombre, quedando en un lugar de inferioridad (Villegas, 1995). Es por ello que se podría inferir que en la mayoría de los aspectos de su vida hay alguien que elige por ellas, la pareja, el Estado, sus hijos, o cualquier “otro”, sin ser ellas las protagonistas de sus decisiones. Este grupo de madres ha podido describir en los diferentes encuentros el lugar de subordinación que tiene respecto del hombre, de la pareja, del padre y de los hijos.

Se podría pensar que, para este grupo de mujeres, la parentalidad es la salida que encuentran al momento de tener que elegir por alguno de los polos entre los que se hallan, inclinándose entonces, hacia el rol tradicional de mujer. Es decir, que la parentalidad está ligada al conflicto de género, a la expectativa social y a los modelos precedentes de maternaje.

A través de la propuesta que se realiza sobre la temática, deben efectuarse estudios e intervenciones que tengan alcance multidisciplinario, para que estas mujeres y aquellas que vivan en contextos de vulnerabilidad social, puedan realizar cambios adaptativos en sus vidas, alentando la producción de espacios que favorezcan conductas saludables. Es necesario que existan escenarios que promuevan los vínculos sanos y positivos, con el objetivo de beneficiar el estilo de vida.

Para finalizar, creemos oportuno dejar a los lectores algunos interrogantes respecto del lugar que ocupan las políticas públicas en Mendoza, cuando nos encontramos con un grupo de madres que viven y sufren procesos de vulnerabilidad: ¿realmente estamos ayudando a los sectores más desfavorecidos de la comunidad?, ¿qué movimiento se puede hacer desde el lugar de agente de cambio de la salud mental en esos sectores sociales vulnerables y vulnerados?, ¿qué estrategias se pueden brindar para que la brecha social se disminuya, y que el discurso teórico dominante deje de interpretar las necesidades que estos sectores tienen, y se acerque a preguntarles a ellos qué es lo que realmente necesitan?, ¿de qué modo se podrían otorgar herramientas para empoderar a las personas para que ellas mismas puedan promover recursos y crear cambios en su comunidad?

Se evidencia la problemática familiar que tienen estas mujeres, con sus hijos y consigo mismas, en donde se reafirma la necesidad de abordajes multidisciplinarios que apunten a la prevención y promoción de la salud, además de espacios que brinden información sobre la problemática de género, y se promuevan las nuevas intervenciones que se están realizando en esta línea.

## Referencias bibliográficas

- Castel, Robert (1995). *De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso, en Archipiélago*, Nro. 21, Madrid.
- Espinosa Torres, P (2000). *Grupos vulnerables y cambio social*. Quórum, México. Instituto de investigaciones legislativas de la Cámara de Diputados, año IX, (72), 10. Recuperado de: <https://www.google.com.ar/search?q=Grupos+vulnerables+y+cambio+social&oq=Grupos+vulnerables+y+cambio+social&aqs=chrome..69i57j0.3138j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8>
- Giberti, E., Garaventa, J., & Lamberti, S. (2005). *Vulnerabilidad, desvalimiento y maltrato infantil en las organizaciones familiares*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc Libros. Recuperado de: <https://books.google.com.ar/books?hl=es&lr=&id=xagqESp47OkC&oi=fnd&pg=PA7&dq=eva+giberti+vulnerabilidad+social&ots=9zGkwJSdMu&sig=2cxwab1IQoDyXl-HsIEnYhfaK2zM#v=onepage&q=eva%20giberti%20vulnerabilidad%20social&f=false>
- Gil, A. S. (2010). *Estereotipos de género y sentido común dominante en la prensa*. Gráfica mendocina. Question, Vol. 1, (27), 1-9. Recuperado de: <http://sedi-ci.unlp.edu.ar/handle/10915/33474>
- López Mendez, I. (2007). *El enfoque de género en la intervención social*. Cruz Roja Española. Recuperado de: <http://www.desaprender.org/fileSendAction/fc-Type/5/fcOid/455886150949980675/fodoid/455886150949980674/Gu%-C3%ADa%20Enfoque%20de%20G%C3%A9nero.%20CRE.pdf>
- Muñoz, L. (2014). *Representaciones sociales de madres de adolescentes reiterantes en la conducta delictiva y el funcionamiento familiar*. (Tesis de Maestría). Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina.
- Pizarro, R (2001). *La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina*. CEPAL. División de Estadística y Proyecciones Económicas. Organización de las Naciones Unidas, Santiago de Chile. Recuperado de: [http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/4762/S0102116\\_es.pdf](http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/4762/S0102116_es.pdf)
- Ruiz Rivera, Naxhelli. (2012). Defining and measuring social vulnerability. Towards a normative approach. *Investigaciones geográficas*. (77), 63-74. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S018846112012000100006&lng=es&tlng=en](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018846112012000100006&lng=es&tlng=en).

- Valgañón, M., Muñoz, L., y Briccola, M. (2014). *La reiterancia de la conducta delictiva en adolescentes y su relación con las representaciones sociales acerca del rol ejercido por las madres*. Salud & Sociedad: investigaciones en psicología de la salud y psicología social, 66-79. Recuperado de: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S071874752014000100005&script=sci\\_arttext&tlng=es](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S071874752014000100005&script=sci_arttext&tlng=es)
- Villegas, M. A. (1995). *Socialización del género*. (Tesis de Grado). Universidad del Aconcagua. Argentina, Mendoza.

## Capacitación y orientación institucional en problemáticas de consumo de sustancias psicoactivas

Hugo Gabriel Ocaña<sup>2</sup>

### Introducción

Cuando la Mgter. Silvia Muzlera, Coordinadora del *Departamento de Extensión, Relaciones Institucionales y Graduados de la Facultad de Psicología de la Universidad del Aconcagua* (DERIG) se comunicó conmigo para la realización de una actividad de extensión, dije inmediatamente que sí. Resalto el carácter de la inmediatez de mi respuesta debido a que ya prevalecía en aquellos tiempos, y aún hoy promueve con énfasis mi interés, la idea de gestar una experiencia de participación psicológica y profesional desde distintos sectores en relación a un objetivo determinado y en una comunidad específica.

En una primera reunión con Leonardo, Párroco de la Iglesia Nuestra Señora del Carmen (Obra Don Orione) del Departamento de Godoy Cruz y la Mgter. Silvia Muzlera en la Facultad de Psicología de la Universidad del Aconcagua, se pudo escuchar la propuesta de Leonardo de poder llevar a cabo en la pa-

2 Licenciado y Profesor en Psicología (UDA- Universidad del Aconcagua). Maestrando de la Maestría en Clínica Psicoanalítica (Universidad Nacional de San Martín). Profesor titular en la cátedra “Problemática de las Adicciones” de la Lic. en Niñez, Adolescencia y Familia-Modalidad a Distancia (UDA). Jefe de Trabajos Prácticos en las cátedras de “Teoría Psicológica Psicoanalítica III” e “Introducción a la Psicología” de la Lic. en Psicología (UDA). Psicólogo clínico del Plan Provincial de Adicciones del Ministerio de Salud de la Provincia de Mendoza.

rroquia un trabajo institucional referido al abordaje de consumo de sustancias en jóvenes y/o adolescentes. Por otra parte, Silvia me comentaba que uno de los objetivos del DERIG es generar un accionar donde se apliquen conocimientos psicológicos en un campo determinado. Una de las metas también previstas, es la de incluir a estudiantes de distintos años de la Licenciatura en Psicología y Licenciatura en Niñez, Adolescencia y Familia, con el fin de poder desarrollar y llevar a cabo una experiencia participativa, en este caso una capacitación, con la coordinación de un profesional psicólogo, en una institución que demandaba un accionar específico.

Leonardo hizo referencia a distintos grupos que ya se encontraban trabajando en la parroquia, como por ejemplo, NN. AA. (Narcóticos Anónimos) un grupo que tiene un funcionamiento diario en la parroquia o A.A. (Alcohólicos Anónimos) que funciona de lunes a sábados. Estos dispositivos grupales ofrecen desde muchos años una propuesta de abordaje en relación al consumo de sustancias psicoactivas.

La preocupación principal en Leonardo radicaba en la dificultad que percibía en jóvenes y adolescentes cercanos a la parroquia para sostener sus proyectos de vida.

A partir de lo expuesto, pensé en una propuesta de trabajo que tuviera como objetivo orientar, capacitar e informar a referentes institucionales, coordinadores grupales, etc., que ya se encontraran trabajando en distintas actividades de la parroquia. También y relacionado a esto, direccionar la propuesta de trabajo hacia docentes y no docentes cercanos o vinculados con Don Orione; tarea que Leonardo pudo resolver con esmero, captando actores y referentes de distintos departamentos como Godoy Cruz, Lujan y Maipú, incluso de la Ciudad de Mendoza.

Como objetivo más específicamente técnico, pensé en la posibilidad de que se pudiera reflexionar acerca del trabajo con un dispositivo grupal que tuviera como finalidad hacer frente a la problemática de sustancias psicoactivas en jóvenes y adolescentes.

Fue a partir de aquel encuentro que pudimos establecer que se realizarían cuatro encuentros de aproximadamente una hora cada uno en la parroquia mencionada. Los destinatarios fueron veinticinco personas de entre diecisiete y ochenta años. Los participantes en su mayoría eran docentes, jóvenes adolescentes y estudiantes. Las semanas elegidas fueron las dos últimas de setiembre y las primeras dos de octubre de 2017.

La actividad se denominó *Capacitación y orientación institucional en problemáticas de consumo de sustancias psicoactivas*. Esta actividad se encuentra junto a otras diversas acciones de extensión que realiza el Departamento.

## **Una posibilidad de trabajo del psicólogo en una institución**

Cuando me pregunto acerca de mis posibilidades, del *qué puedo hacer ahí* como psicólogo en una institución, en este caso una parroquia, me respondo primero con una “clave” que me dimensiona sustancialmente al respecto: se trata de la posibilidad de promover el permiso del pensar. Facilitar la experiencia de poder pensar como aspecto central a cualquier intervención posible.

La experiencia de poder pensar, poder pensar-se, pensar-nos, invita a un “adentrarse”, “bucear” entre significantes, indagar creencias, conocimientos, saberes, representaciones sociales, etc., con el objeto de facilitar de alguna manera, un lugar donde se cuestione aquello que muchas veces nos atraviesa o incluso nos determina. Me refiero específicamente a lo que conocemos como “discursos”. Un discurso es “una serie de palabras y frases empleadas para manifestar lo que se piensa o se siente; doctrina, ideología, tesis o punto de vista”. (Diccionario de la R.A.E, 2018).

Es de suma importancia, en mi opinión, promover un trabajo de “desarticulación” o “deconstrucción” discursiva en lo que atañe a la temática de las adicciones, o lo que pueda entenderse como “consumo problemático de sustancias”. Cada sociedad tiene y ha tenido una relación determinada con sus-

tancias tóxicas (legales e ilegales) a lo largo de la historia, y aún así, no es tan sencillo el reconocimiento de este aspecto histórico. Menos aún es el reconocimiento de lo que puede llegar a ser la *función del tóxico* en la subjetividad de cada quien, en una sociedad, en un contexto determinado. Función del tóxico que siempre responde a cada subjetividad y que no conoce de generalizaciones o de un “para todos por igual”.

Fue Lyotard en lo referente a su trabajo sobre la “Posmodernidad” -dicho sea de paso un importante facilitador del permitir pensar- quien comentaba que las formas de explotación capitalistas no deben ser localizadas únicamente a nivel de la producción, en la esfera del trabajo, sino que la alienación se extiende a la totalidad de las estructuras sociales (Oñate y Arribas, 2017). Refiere que el capitalismo ya no es visto solamente (estamos hablando del contexto de Mayo del `68) como un sistema económico, sino como un estilo de vida total, con sus valores, normas, conductas aceptadas y cuya fuerza mayor es la construcción de un tipo de subjetividad asimilada al sistema. Sistema que tiene como referentes básicos la competitividad, la rentabilidad y la felicidad a través del consumo de objetos ilimitados.

Situar a las adicciones en relación a un contexto que legitima de alguna manera el consumo en general como característica fundamental de la época, permite también acercarse a la dimensión de las adicciones confrontado el imaginario del “mal de las drogas” como objeto o entidad externa demonizante que en cierta forma cambia o transforma radicalmente la vida de las personas<sup>3</sup>. Otro punto, y no menos importante a destacar, es el alcance del narcotráfico progresivamente instalado en algunos centros urbanos y conurbados, viabilizado sin dudas, por un sistema que da lugar a que circule la operatoria mercantilista generando altos réditos en términos comerciales.

Sería un error separar el negocio de las drogas del contexto actual de consumo de sustancias y de las modalidades o características, incluso culturales,

---

3 En relación a esto todavía es usual escuchar acerca del “flagelo de la droga”. La palabra flagelo se refiere a una “calamidad”, “un azote provocado por algún instrumento”.

que una comunidad específica pueda tener en relación al consumo de sustancias.

Dentro de los factores que determinan e incluso posibilitan el consumo de sustancias, podemos mencionar la educación, el ámbito laboral, políticas sanitarias en general, los cambios sustanciales de la institución familiar, etc.; que caracterizan a una sociedad diezmada, en términos de indicadores, de lo que puede entenderse como bienestar social<sup>4</sup>.

## **Abordaje en Don Orión**

Entre los días 22 y 29 de setiembre, y 6 y 13 de octubre de 2017, pudimos convenir con Leonardo la realización de dicha capacitación. Desde la Facultad de Psicología y a través del DERIG, se convocó a distintos estudiantes y colegas recientemente graduados. Reunimos un equipo de trabajo con la participación activa de la reciente egresada de la Facultad de Psicología, Lic. Gabriela Soto y la colaboración de las estudiantes Jimena Lechuga de Licenciatura en Psicología y Andrea García, de la Licenciatura en Niñez, Adolescencia y Familia.

Los objetivos propuestos en ese primer acercamiento institucional fueron: promover y propiciar conocimientos contextuales de una sociedad de consumo, y brindar información estadística acerca del consumo de sustancias psicoactivas en jóvenes y adolescentes.

Desde un primer momento puedo destacar el involucramiento activo de las personas concurrentes al taller. Con un rango etario de entre diecisiete y

---

4 En relación a esto, es interesante considerar cómo aspectos sociológicos que otrora fueron característicos en un país como Argentina, tal como la movilidad social ascendente, desaparecieron como indicadores específicos para tomar relevancia el consumo como coordenada principal en cualquier estratificación social.

ochenta años, alrededor de veinticinco personas participaron del taller. Entre los participantes la mayoría eran docentes. Me llamó la atención la presencia de jóvenes (sobre todo adolescentes) que agrupados en organismos no gubernamentales y/o religiosos, prestaban ayuda y asistencia a personas con situación de calle.

Comenzamos esta actividad de taller con características marcadamente reflexivas, y una apuesta al diálogo abierto a quien quisiera participar.

Mi propuesta central fue la de facilitar el poder pensar. Propiciar un espacio donde se critiquen los discursos convencionales con los cuales nos referimos al consumo de sustancias. Desde un punto de vista procedimental, esto implica un factor importantísimo a tener en cuenta puesto que disipa la expectativa de que “hay un saber” acerca las adicciones y es esto lo que justamente pretendo poner en juego a nivel de cuestionamiento.

¿Qué es la adolescencia? Con el sólo hecho de abrir esta pregunta, se disparan un sinnúmero de asociaciones, presunciones, prejuicios, conceptualizaciones, mitos, experiencias, etc. El trabajo de lo que puede ser la deconstrucción del concepto de adolescencia, de lo que se supone que es un “adolescente hoy”, generó un interesante cruce reflexivo. En la clínica con adolescentes, se escucha al adolescente “siendo hablado” (lo que otros suponen acerca de lo que es ser adolescente) y sobre todo, en lo que implica en términos de consumo de sustancias. Es recurrente escuchar por parte de ellos el famoso “mis padres me matan la cabeza”.

Pensar a la adolescencia, deconstruirla, también implica enmarcarla en el contexto actual de nuestra realidad como país. Algunos indicadores arrojan cifras alarmantes. El 33% del total de la población del país es pobre. Del total de adolescentes del país, la mitad son pobres. Cuando se empieza a resquebrajar una construcción conceptual, como puede ser “adolescencia”, terminamos circulando por senderos sinuosos, pedregosos y bastante complejos. Esto no es necesariamente un problema, porque justamente permite un espacio para poder pensar.

Pero, ¿pensar qué? Pensarse como sociedad, como subjetividad y subjetividades, como adultos incluso. Es muy curioso, porque cuando empezamos a cuestionarnos en el taller acerca de la adultez o sobre “¿qué es ser padre?”, el foco se fue para otro lado. No tardaban en aparecer contradicciones, puntos de vista sustancialmente distintos, representaciones generacionales muy diversas y hasta humoradas.

Javier Fernández Mouján (2011) nos arroja una pista al considerar que existe una *destitución de la infancia* y que repercute también en una adolescencia, por consecuencia, destituida. Esta destitución habla claramente de un “no lugar” para los niños y para los adolescentes. A su vez caracteriza a la adolescencia como un lugar de “riesgo”. Existe un riesgo propio del advenimiento de la vida, del trascurrir, de la incertidumbre misma del acontecer diario, en el cual el adolescente debe aprender a jugar su partida, debido a que se encuentra arrojado ahí (*dasein*) en una dimensión que lo espera ¿Se propicia un lugar posible para el desarrollo del joven adolescente? Es importante generar estos interrogantes dado que este despojo no es sin consecuencias.

Los adolescentes son multados por su condición de ser potencialmente peligrosos, se estructuran categorías al respecto, “los ni-ni”, por ejemplo. Se les pide “acción”, “compromiso”, “voluntad” pero paradójicamente se cae en una dificultad adulta en promover un camino que represente un transitar posible.

Ya hacia la finalización del primer encuentro de taller, trabajamos acerca de algunos indicadores estadísticos que arroja el Plan Provincial de Adicciones de la Provincia de Mendoza. El dato que más relevancia tomó fue que un poco más de la mitad de los adolescentes concurrentes al Centro Preventivo Asistencial en Adicciones del Departamento de Godoy Cruz han desertado el colegio secundario. Este dato abrió la posibilidad de dialogar, intercambiar opiniones, discutir y proponer alternativas diversas, sobre todo, considerando la población de docentes que concurrieron al taller.

En el segundo y tercer encuentro de taller se consideró como objetivo trabajar un dispositivo grupal: el taller para padres y referentes de adolescentes con problemática de consumo y sus características.

Se hizo hincapié en los siguientes objetivos que trabaja dicho taller: promover el compromiso y la responsabilidad de los adultos referentes del adolescente; conocer la realidad del grupo familiar (características socioculturales, intrafamiliares, redes, etc.); y elaborar diagnóstico del funcionamiento familiar.

El desarrollo de la fundamentación e implementación del taller, su estructura y marco teórico despertaron la atención de las personas que concurrieron a la capacitación. En la misma se transmitió la importancia del modo en el que procedemos en el CPAA. Allí las intervenciones comienzan, primero, apuntado al entorno familiar, a allegados y/o referentes directos para luego, dar lugar a una admisión del adolescente. Este punto generó un importante interrelación de ideas y opiniones entre los presentes.

En el último encuentro se brindó información acerca de la Red de Centros Preventivos y Asistenciales en Adicciones de la Provincia de Mendoza, y otras instituciones relacionadas que integran la red de referencia de la parroquia Don Orión.

## **Conclusiones finales**

Docentes, estudiantes, jóvenes y adolescentes, referentes grupales, profesionales y distintos actores sociales del Gran Mendoza, pudimos dar cuenta de la importancia de poner en cuestionamiento, problematización y reflexión, el contexto mediato e inmediato que enmarca nuestra actualidad acerca del uso problemático de sustancias psicoactivas en jóvenes y no tan jóvenes.

Una mirada integradora desde distintos posicionamientos, actores sociales, profesiones y actividades, permitió viabilizar un trabajo desde el lugar y la

vocación de cada uno, en aras de poder plantear una realidad no sin pocas dificultades y que nos mantiene en vilo. Una realidad que nos conduce a reunirnos para pensar distintas estrategias en pos de afrontar, desde la responsabilidad de cada quien, una propuesta activa de trabajo integrado.

La posibilidad de que los asistentes pudieran llevarse material informativo sobre el funcionamiento del Plan Provincial de Adicciones, así como de otras instituciones afines, fue un aspecto a destacar con vistas a permitir una apertura a la resolución de las distintas problemáticas mencionadas por los participantes.

La oportunidad de trabajar en equipo con la Lic. Gabriela Soto, Jimena Lechuga y Andrea García resultó una experiencia enriquecedora para todos y permitió un acercamiento de trabajo institucional con muy buenos resultados.

Cabe destacarse también, que desde una perspectiva político-institucional, el impacto generado fue amplio y positivo. El Honorable Concejo Deliberante de Godoy Cruz declaró de interés departamental a la capacitación que se llevó a cabo en la Parroquia Nuestra Señora del Carmen, Obra Don Orión.

## Referencias bibliográficas

- Diccionario de la Real Academia Española (2018). Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=DtpVc7a>
- Fernández Mouján, J. (2011). La adolescencia como riesgo. *Actualidad Psicológica*, N.º 394, p. 11-14.
- Oñate, T. y Arribas, B. (2017). *Posmodernidad: Jean-FrancoiseLyotard y GianniVattimo*. Editorial BonalitraAlcompas: Barcelona.



# Experiencias de extensión universitaria de la Facultad de Psicología

Este libro, pretende acercar a los lectores algunas de las experiencias de extensión universitaria realizadas por docentes, investigadores y alumnos de la Facultad de Psicología de la Universidad del Aconcagua. El equipo de trabajo del Departamento de Extensión, Relaciones Institucionales y Graduados de la Facultad consideró de alto valor las Actividades y Proyectos de Extensión que aquí se describen, hecho que motivó la organización para la realización de este volumen.

Las experiencias de los extensionistas autores de estos textos son el punto de partida para la construcción de un conjunto de saberes que han sido producto del encuentro entre los integrantes de la comunidad universitaria y sectores de nuestro medio.

Experiencias de Extensión Universitaria de la Facultad de Psicología, expone la diversidad de ámbitos en los que se han realizado las acciones. El lector podrá encontrar las ideas y la descripción de las acciones que los extensionistas realizaron, al mismo tiempo que los pensamientos, las vivencias y los aprendizajes de las personas de la comunidad que formaron parte de estas tareas.

De esta manera la Facultad de Psicología, en el marco del Proyecto Institucional de esta Universidad, construye vínculos con la comunidad que la rodea, comunidad que a su vez revitaliza el aprendizaje de los extensionistas.



UNIVERSIDAD DEL  
ACONCAGUA

ISBN 978-987-4971-14-2



9 789874 971142