

CONCEPTOS

Boletín de la Universidad del Museo Social Argentino

Av. Corrientes 1723 – C1042AAD
– CABA.

Tel. (54-11) 5530-7600 – Fax: (54-11) 5530-7614

Sarmiento 1565 – C1042ABC –
CABA.

Tel. (54-11) 5217-9401/02

E-mail: conceptos@umsa.edu.ar

Año 94 / N° 507 / Diciembre 2019

AUTORIDADES

RECTOR EMÉRITO

Dr. Guillermo Garbarini Islas

RECTORA

Mag. M. Alejandra Garbarini Islas

VICERRECTOR DE POSGRADO
E INVESTIGACIÓN

Dr. Eduardo E. Sisco

SECRETARIO GENERAL

Lic. Aníbal C. Luzuriaga

Asistente de edición

Pablo Agustín Vázquez

CORRECTORA LITERARIA

Trad. Pública Sandra Ramacciotti

TRADUCTORA

Mag. Cristina De Ortúzar

EDITOR RESPONSABLE

Museo Social Argentino

SUMARIO

7 EDITORIAL – *Por Andrés Febbraio*

11 ARTÍCULOS

13 La identidad prospectiva en la vejez tardía – *Por Ricardo Iacub, Mariana Mansinho, Florencia Chiarello, Solange Val, Ivana Maldonado, Sofía Rey, Aída Zuzenberg*

51 Características de los vínculos significativos en adultos mayores sin hijos de CABA – *Por Andrés Febbraio, Ana Perriot, Ramiro Blanco, Cristina Cantarell*

71 Estilo de personalidad y adherencia al tratamiento de pacientes adultos con esclerosis múltiple – *Por A. Karina Bustos; Melisa Godoy, Javier Navarra, Mariana González*

103 Impacto de un programa de inclusión educativa de la UMSA, en jóvenes en situación de vulnerabilidad social – 2017 y 2018 - *Por Roxana Boso, Milagros Ferreyra, Oriana Guidi, Micaela Calo, Gustavo Mäusel*

135 Educación emocional en educación inicial con niños de 3 a 4 años – *Por Sandra Mariel Grossi, Claudia Elena Díaz, Cecilia Pérez Varela, Natalia Campoya, Karina Sosa*

155 Presencia del juego en la escuela primaria - *Por María Gabriela Tizziani, María Rocío Rivarola, Mercedes Lovagnini*

185 TRABAJOS DE INTEGRACIÓN FINAL DE GRADO DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGIA DE UMSA

187 Qué tiene el psicoanálisis para decir respecto de la constitución del sujeto cuando uno de sus hermanos tiene una discapacidad intelectual congénita – *Por Gilda Puntieri*

223 Uso problemático de las redes sociales en adolescentes y rasgos de la personalidad narcisista – *Por Alma Ferrairo*

239 Parámetros de publicación

LA RESPONSABILIDAD POR EL CONTENIDO DE
LOS ARTÍCULOS ES EXCLUSIVA DE SUS
RESPECTIVOS AUTORES

EDITORIAL

*Por Andrés Febbraio**

Cuando pensamos la actividad docente, además de la formación y actualización continuas, aparece la investigación como uno de los recursos más importantes para construir nuevos conocimientos que aporten al propio crecimiento profesional, pero fundamentalmente como vehículo para mejorar la formación de nuestros alumnos y otros colegas en distintas unidades académicas o asistenciales.

Este *Dossier* Especial de *CONCEPTOS* dedicado a Psicología constituye un ejemplo de la actividad investigadora llevada adelante por muchos de los docentes, que componen el cuerpo de profesores de la Licenciatura en Psicología, dependiente de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad del Museo Social Argentino.

Es importante destacar que *CONCEPTOS*, de larga trayectoria en nuestra Universidad, es una oportunidad magnífica para la publicación y transferencia de los resultados de varias de las investigaciones llevadas a cabo en estos últimos años. Algunos de estos estudios aún se encuentran en desarrollo; y otros, finalizados hace muy poco tiempo.

También es grato que nos acompañen, con sus publicaciones, algunos graduados con artículos que

surgen de sus tesis de grado, las cuales han evidenciado la rigurosidad metodológica y la originalidad en sus temas de estudio.

Como siempre, es un verdadero orgullo ser parte de esta publicación, por este motivo, no quiero dejar de agradecer a cada uno de los investigadores que colaboró con sus artículos, que son la muestra de ese trabajo tan complejo como es la investigación en campos diversos de la Psicología. Asimismo, deseo expresar mi gratitud, por el enorme esfuerzo realizado, al Instituto de Investigación de nuestra Universidad y a todas sus Autoridades quienes, con su apoyo, facilitan y vehiculizan nuestra tarea.

Finalmente, quisiera hacer una mención especial a la Mag. Fernanda Terzibachian, ya que sin su ayuda y coordinación, sería mucho más difícil concretar un trabajo de estas características.

**Doctor en Psicología*

*Director de la Licenciatura en Psicología. Facultad de Ciencias
Humanas (UMSA)*

*Jefe Departamento de Evaluación Psicológica. Facultad de
Ciencias Humanas (UMSA)*

*Profesor Titular de Psicodiagnóstico de Adultos y Gerontes.
Facultad de Ciencias Humanas (UMSA)*

*Profesor Adjunto Teoría y Técnica de Exploración y
Diagnóstico Psicológico. Facultad de Psicología (UBA)*

*Profesor Adjunto a cargo de Psicología de la Discapacidad.
Facultad de Psicología (UBA)*

*Miembro de la Comisión Evaluadora de la Maestría en
Gestión de Discapacidad con sede en el Departamento de
Salud Pública de la Facultad de Medicina (UBA)*

*Miembro de la Comisión Evaluadora de la Carrera de
Especialización en Psicología de la Discapacidad. Facultad de
Psicología (UBA)*

Investigador UBACyT

Correo electrónico: andres.febbraio@umsa.edu.ar

ARTÍCULOS

LA IDENTIDAD PROSPECTIVA EN LA VEJEZ TARDÍA¹

PROSPECTIVE IDENTITY IN LATE OLD AGE

*Iacub, Ricardo**; *Mansinho, Mariana***; *Chiarello, Florencia****; *Val, Solange*****; *Maldonado, Ivana******; *Rey, Sofía******; *Zuzenberg, Aída******

Resumen

El objetivo de este trabajo fue explorar y analizar las narrativas sobre la Perspectiva Temporal Futura en mujeres y varones mayores de 80 años en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Analizamos los niveles de control primario y secundario empleados en la proyección de sí a futuro. Utilizamos un diseño exploratorio y una metodología cualitativa, mediante la teoría fundamentada en los datos. Se diseñó la herramienta y se realizaron 10 entrevistas semiestructuradas en profundidad. Los resultados obtenidos dan cuenta de diferentes estrategias de control primario y secundario, observándose mayores niveles de incertidumbre en lo que respecta a la pareja, los amigos y las mascotas. El cuerpo aparece como una “condición

¹ La presente investigación fue aprobada en el marco del VI Concurso Abierto a Proyectos de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH - VI/2016 – 017).

para" planificar el futuro, con una expectativa de continuidad, ya que todo cambio se presume peor.

Palabras clave: perspectiva temporal futura, identidad prospectiva, identidad narrativa, psicología del control, envejecimiento

Abstract

The aim of this paper was to explore and analyze the narrative of temporal perspective of the future in women and men over 80 years of age in Ciudad Autónoma de Buenos Aires. We analyzed the levels of primary and secondary control used in the projection of themselves in the future. We use an exploratory design and a qualitative methodology, using ground based theory. The interview was designed for this research. Ten deep semi-structured interviews were carried out. The results obtained show different primary and secondary control strategies, we can see higher levels of uncertainty regarding the couple, friends, and pets. The body appears as a "condition for" planning for the future, and there is an expectation of continuity because every change is considered a change for the worse.

Key Words: future temporal perspective, prospective identity, narrative identity, psychology of control, aging

Introducción

En el siguiente artículo, nos proponemos presentar los resultados de la investigación realizada en el período 2017-2019 titulada “La identidad prospectiva en la vejez tardía” desde el eje de la psicología del control. Si bien los resultados son amplios, nos interesa ordenarlos y comunicarlos a partir de este constructo, ya que permite vislumbrar con mayor claridad aquellos momentos de la vida de las personas mayores cuando la posibilidad o imposibilidad de proyectarse a sí mismos en diferentes contextos se articula con la sensación de control percibida y estimada.

La posibilidad de proyectar está íntimamente ligada con cierta percepción de control que permite dotar de sentido, significado y coherencia aquello que pretendo de mí y mis circunstancias en el futuro. Sobre la base de lo investigado en estos dos años, encontramos una serie de elementos cuya relación con el futuro no siempre era clara y posible o incluso donde los niveles de certidumbre/ incertidumbre y de continuidad/ discontinuidad eran variables. De allí, la importancia de estudiar los relatos y las formas de narrativización, elementos que tomarán una especial importancia para comprender los modos de alcanzar la posibilidad de ser en escenarios de mayor incertidumbre.

Para ello, comenzaremos con un planteo breve y conciso del marco teórico que guio esta investigación y que permitió interpretar la riqueza de los resultados hallados. En un segundo lugar, describiremos la

metodología implementada y la herramienta utilizada para recabar la información, compartiremos también los ajustes necesarios para que fuera tanto más sensible a lo que pretendíamos examinar como flexible frente a los obstáculos que fuimos encontrando en las entrevistas. En tercer lugar, presentaremos los resultados y profundizaremos en aquellos donde la percepción del futuro se vuelve más lábil, discontinua y con menores niveles de control, en comparación con otras donde se percibía continuidad y sensación de mayor controlabilidad. Finalmente, plantearemos una discusión acerca de lo investigado, esbozando futuros interrogantes que permitan continuar en la profundización de esta temática.

Proyectarse a sí: el relato y la narrativa

La noción de relato permite comprender y dar sentido a aquellas situaciones inesperadas o no agradables de la vida, tal como Aristóteles lo explicó mediante el término de la peripecia. Bruner (1998), en la misma línea, agrega que el relato permite articular la vida cotidiana de una persona, sus deseos y creencias con los elementos simbólicos de la cultura. En el caso de la narrativa, la función es estructurar y organizar los pensamientos, las motivaciones, las memorias y los proyectos, reduciendo la ambigüedad que es propia de la vida y generando una mayor consistencia interna en la identidad (Baumeister y Newman, 1994; Ramsay, 1998; Sarbin, 1986). De aquí que se desprende la importancia que tienen ambos elementos

para pensar la identidad prospectiva de manera articulada con la idea de control.

La representación de sí a futuro estará posibilitada por el margen de control que la persona sienta que tiene para proyectarse en dicho escenario. Es por ello que el relato funciona como un mecanismo de anticipación y control a partir de atribuir niveles de coherencia y continuidad entre el relato presente y el futuro.

La naturaleza proactiva o anticipatoria de los procesos de construcción de significado implica un movimiento en el tiempo a partir del cual la noción de dirección surge como un elemento central en la orientación del sujeto. De esta manera, la capacidad anticipatoria junto a la coherencia interna del sistema de conocimiento resulta centrales para organizar dicha dirección (Botella y Feixas, 1993). En este trayecto, diversas situaciones vitales pueden romper o cuestionar los proyectos conformados y, con ello, poner en duda el mundo de supuestos (Neimeyer, 2000) o de esperables, incrementando de esta manera los márgenes de incertidumbre e inseguridad. Desde la teoría de los posibles sí mismos, Markus y Nurius (1986) sostienen que el futuro se compone, en parte, de dichos constructos, ya que el tiempo y el envejecimiento toman forma, significado y dirección en virtud de las esperanzas, los miedos y los objetivos del presente individual. En esta tarea de construir nuevos significados, se requerirá un trabajo adicional sobre los lazos narrativos (Iacub, 2011) que se compusieron y que

brindaron ciertos niveles de consistencia o de integración de sí, pero que se vieron interpelados por alguna situación disruptiva.

La perspectiva temporal futura

Kurt Lewin (1942) define la perspectiva temporal futura (PTF) como la totalidad de las versiones que tiene una persona sobre sí a futuro en un momento dado, afirmando que el tiempo influye en el comportamiento actual y que es uno de los cambios más importantes a lo largo del desarrollo (citado en Cate y John, 2007). Por otro lado, Lapierre, Bouffard y Bastin (1992) definieron la PTF como “la habilidad de prever, anticipar, organizar y planificar planes para el futuro personal”. Es una variable cognitiva y motivacional constituida por representaciones mentales de eventos futuros, los cuales son investidos con valores y afecto. Siguiendo esta línea, Nurmi (1989) propone un modelo con tres componentes que permiten pensar la noción de perspectiva temporal futura:

- 1) La motivación es entendida como la “distancia temporal” que comprende los valores, motivos e intereses que tienen un rol importante en la regulación de la conducta (Károlyi, 1993).
- 2) La planificación apunta a cómo se llevarían a cabo dichos objetivos. La teoría de la acción de Nuttin (1984) establece que se requiere de estrategias, planificación y resolución de problemas.

3) La evaluación prospectiva implica el grado de control primario que tiene el sujeto para concretar las metas y la afectividad que se le atribuye al futuro (Morales, 2006), al tiempo de capacidad de adaptación al entorno.

La evaluación prospectiva del modelo de Nurmi (1989), desde la perspectiva de Morales (2006), permite pensar la relación existente entre la perspectiva temporal futura y el control. Por su parte, Nurmi (1992) enfatiza la importancia que tienen las creencias de control en la vida de las personas en tanto posibilitan cierta direccionalidad en su desarrollo. Brandstädter (1984) y Brandstädter, Krampen y Heil (1986) sugieren que tanto el grado en que las personas creen que son capaces de controlar su vida como sus características personales juegan un rol importante en la forma en que piensan y regulan su propio desarrollo.

El control primario y secundario

Según Heckhausen y Schulz (1995), el control puede entenderse en dos procesos: el primario y el secundario. El control primario hace referencia a las conductas directas que dirijo hacia el ambiente exterior, ya que hay una pretensión de modificarlo y adaptarlo a las necesidades y deseos de la persona. Este tipo de control tiene un valor adaptativo mayor para la persona, en tanto que le permite trazar un vínculo entre el mundo y su potencial desarrollo. Si esto no ocurriese, el sujeto no podría desarrollarse.

El control secundario, en cambio, está dirigido hacia el interior del sujeto. Su utilidad radica en poder mantener o expandir los niveles del control primario, favoreciendo una minimización de las pérdidas. Es una manera de afrontar el fracaso. Lo interesante de este proceso es que permite y sostiene que continúe funcionando el control primario. No implica que el sujeto renuncie al control, por el contrario, cumple una función compensatoria, permitiendo que se preserven y se reaviven las motivaciones para mantener y mejorar el control primario en el futuro (Heckhausen y Schulz, 1995).

Un punto a destacar de ambos procesos es que una manera de diferenciarlos es teniendo en cuenta su objetivo, ya que en ambos pueden observarse procesos de acción y cognición. Si el objetivo es modificar el mundo exterior, estamos en presencia del control primario. En cambio, si el objetivo es modificar el *self*, es control secundario.

La relación entre los acontecimientos de la vida y la perspectiva temporal futura varían según la evaluación subjetiva que las personas realicen sobre esos acontecimientos. Fingerma y Perlmutter (1995) estudiaron la asociación entre el control y la PTF y encontraron que, ante los sucesos futuros inminentes en los que el sujeto parece no tener control, tiende a suprimir inmediatamente ideas o visiones que podrían tener sobre el futuro. Como modo de adaptarse a las situaciones que presenta el entorno, los sujetos tienden a disminuir la distancia temporal de las metas. Por esto, en

concordancia con Bouffard et al. (1994), la falta de control previsto genera que la persona mayor se focalice en el presente con el fin de reducir la ansiedad que le genera pensar un futuro, al que le resulta más difícil proyectarse. Las personas mayores suelen tener una evaluación más realista respecto de aquellas situaciones sobre las que creen no tener demasiadas oportunidades, lo que indica un menor control interno percibido (Nurmi, 1992). Asimismo, las fallas en la salud pueden contribuir en la PTF (Zacker, 2010, citado en Kooji y Van De Voorde, 2011), ya que generan menos oportunidades a desarrollar y una mayor percepción de los límites.

En este sentido, la orientación a futuro funciona al modo de una promesa de sí (Ricoeur, 1981) o un horizonte de futuridad que permite la continuidad y coherencia de sí a través de la identidad prospectiva (Iacub, 2011).

La identidad prospectiva

Desde la teoría de la identidad narrativa (Ricoeur, 1981; McAdams, 1985), Iacub (2011) propone el término identidad prospectiva, ya que encuentra en la representación de futuro uno de los principales organizadores de la identidad presente. De esta manera, las expectativas de futuro juegan un rol clave en la configuración identitaria, tanto a nivel cognitivo como emocional.

La teoría de la identidad narrativa otorga herramientas para analizar la forma en que los sujetos comprenden e intentan explicar y evaluar los cambios que se suscitan

en el proceso de envejecimiento (en el caso de los adultos mayores). Muchas veces, estos cambios pueden producir discrepancias en los relatos que el sujeto tiene de sí mismo, por lo que es necesario reelaborar los significados y los sentidos, para coherentizar el sujeto y su contexto. Volver coherente un relato tiene, por consecuencia, orientar nuevamente la acción y afirmar su posición, generando con ello incrementados niveles de control y seguridad (Iacub, 2011).

La identidad narrativa se construye a partir de dos procesos: la refiguración, que da cuenta de la ruptura de ciertos significados, sentidos o figuraciones del relato que un sujeto tiene de su identidad; y la configuración, que es la posibilidad de rearmar un relato coherente con elementos nuevos, aprehendidos en una nueva figuración donde se han incorporado aquellos hechos disruptivos. Estas formas novedosas de lectura de sí requieren de una evaluación y elaboración desde el presente, pero tomando en cuenta también lecturas identitarias de tipo retrospectivo, como la reminiscencia (Iacub, 2011); y, hacia el futuro, de modo prospectivo, como en el proyecto, la transmisión y la trascendencia.

Finalmente, las nociones de proyecto, transmisión y trascendencia, englobadas dentro del concepto de identidad prospectiva, son elementos que le permiten al sujeto analizar las condiciones de realidad futura para poder anticiparse a ellas (Iacub, 2001). La identidad prospectiva es entonces un conjunto de diferentes teleologías (fines, objetivos) que le permiten al sujeto

pensarse en el futuro, anticiparse a él mediante la construcción de proyectos con sentido vital, trascendencia y transmisión.

Objetivos y metodología

El objetivo general de esta investigación fue explorar y analizar la narrativa de la perspectiva temporal futura en mujeres y varones mayores de 80 años en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. A su vez, rastreamos cuáles eran sus proyectos, analizando su narrativa y los elementos que permitían su construcción o su discontinuación. También nos interesó relevar las estrategias que despliegan frente a las discontinuidades relativas a los cambios biopsicosociales, destacando cuáles eran los márgenes de continuidad en el tiempo.

Para tal fin, se optó por un diseño exploratorio y una metodología cualitativa, mediante la teoría fundamentada en los datos. Todo esto supone un proceso interpretativo de indagación acerca de la realidad, de cómo conocerla y de cuánto de ella puede ser entendida. Esta metodología permite realizar aproximaciones naturalistas hacia los actores participantes de un estudio, tratando de entender e interpretar los fenómenos en términos de los significados que las personas les otorgan (Denzin y Lincoln, 1994).

La selección de la muestra se realizó de manera no probabilística e intencional, utilizando la técnica de bola de nieve para la selección de los entrevistados. Se

llevaron a cabo 10 entrevistas semiestructuradas en profundidad. La entrevista semidirigida se efectuó con el objetivo de comprender las perspectivas de los informantes sobre su propia vida, experiencias o situaciones expresadas en sus palabras (Bogden y Taylor, 1987). Estas se hicieron a personas adultas mayores de ambos sexos de 80 años y más, residentes en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, quienes dieron su consentimiento para participar.

Se diseñó un modelo de entrevista donde se preguntó cómo imaginan dentro de 5 años un día como hoy para, desde allí, pesquisar sobre sus vínculos, su cuerpo, sus actividades. Asimismo, se indagó cómo se imaginan cuando ya no estén vivos. En muchos casos, el número de años debió ser modificado ya que las personas no suponían vivir tanto tiempo. Si bien al principio se pensó de acá a 5 años, se redujo este tiempo a 3 años, dado que, por ejemplo, la entrevistada de 91 años no podía representarse a sí misma dentro de tanto tiempo.

El modelo de entrevista se compuso a partir de nuevos datos que no habían sido tenidos en cuenta por el equipo investigador y se incluyeron en nuevas entrevistas. El modelo de análisis fue realizado a partir de categorías previas (etic) y de otras que surgieron desde los datos (emic).

Resultados

El desarrollo de la investigación nos llevó a conformar un cuadro a partir del cual exponer más claramente los resultados obtenidos. Este permite visualizarlos a partir de una organización que ordena los criterios centrales y secundarios definidos como categorías, códigos y subcódigos. Aquellos que están subrayados son las categorías donde observamos los mayores niveles de incertidumbre y discontinuidad.

La representación de sí a futuro involucra dos ejes centrales asociados al estar y al no estar. Entendemos por “estar” la lectura prospectiva prevista en vida, mientras el “no estar” alude al momento en que ya no se encuentre vivo.

El “estar” es definido a partir de dimensiones como las *expectativas*, los *proyectos* y las *actividades de la vida cotidiana*. Por “*Expectativas*” entendemos la posibilidad de representar una ilusión, sueño o esperanza en el futuro. Por “*Proyectos*” entendemos la representación planificada y organizada de un deseo. Por “*Actividades de la vida cotidiana*” se hace alusión a las tareas que las personas realizan de manera diaria o rutinariamente.

Representación de sí a futuro					
ESTAR			NO ESTAR		
Expectativas			Proyectos	Actividades de la vida diaria	Autonomía frente a la muerte
Vínculos	Cuerpo	Contexto			
Hijos/as	Cambios positivos	Espacios físicos habitables o no habitables	La herencia	Continuidad en las tareas	Trascendencia
Nietos/as					
Amigos/as					
Pareja					
Sobrinos/as	Cambios esperables negativos	Los espacios conocidos o desconocidos	Los viajes	El cumpleaños	Transmisión
Mascotas	Continuidad del estado actual	Condiciones de certidumbre o incertidumbre económica	La vocación		
Facultad	Muerte				
Consigno mismo					
Dios	Estrategias desde lo corporal: ayudas físicas, ayudas de pareja y ayudas asistenciales.				

Representación de sí a futuro: ESTAR - VÍNCULOS

En relación con los **vínculos** (definidos como aquellas relaciones con las que se mantienen intercambios cognitivos y afectivos), observamos que, en algunos de ellos, los márgenes de control se volvían más laxos; y la incertidumbre cobraba un mayor protagonismo. Eso no sucede en la relación con los/as hijos/as ni la familia, ya que en estos dos tipos de vínculos la continuidad está de algún modo garantizada, si bien las maneras en las que pueden continuar sean diversas y supeditadas a las experiencias de cada persona y contexto. En el caso de los/las nietos/as, los/as sobrinos/as y el vínculo con uno mismo sucede lo mismo.

Respecto a los vínculos donde encontramos mayores niveles de incertidumbre, encontramos a **los/as amigos/as**, donde aparece la muerte como condicionante mediante expresiones tales como “espero”. Los entrevistados mencionan que la amistad continuará, salvo que la persona fallezca, lo cual afectaría sus actividades cotidianas compartidas con esa persona. Para algunos, podrían formarse nuevas amistades y, para otros, ya no habría tiempo para nuevos amigos. Cuestión que estaría condicionada por el contexto, como en una residencia para mayores, ya que es vivenciado como algo más forzado.

E: ¿Se imagina dentro de 2 o 3 años un sábado a la tarde noche, aburrida, diciendo: “Bueno, me voy al cine”? S: “Bueno, espero, qué sé yo, que mis amigas sigan bien y sigan

vivas y tener con quien estar, con quién salir. Y si no, saldré sola (risas)” (Sofía, 86).

E: ¿Te imaginás haciendo nuevos amigos? A: “¿A esta edad? No sé, de pronto si me llegan a llevar a algún lugar, no quiero nunca que me lleven a ningún lugar fuera de mi casa, ¿no? Pero si no les queda más remedio a mis hijos que me lleven... Uno puede hacer amigos, claro que se puede...” (Alba, 83).

Respecto a la pareja lo que aparece es una expectativa muy marcada por la edad, lo que implica la expectativa positiva de poder continuar con la pareja y de llegar juntos vivos, lo que aminora cualquier otra ilusión y da cuenta del temor a que alguno quede solo. Por otro lado, la relación encuentra un temor relativo a las limitaciones físicas que pondrían en jaque la comunicación. Se observa, en consonancia con lo descrito en los vínculos con las amistades, que los niveles de certidumbre son menores y que el deterioro y la muerte son condicionantes fuertes en estas expectativas.

“Ninguna diferencia porque ya hubo muchos cinco años... No tengo ninguna expectativa, mi expectativa es que los dos lleguemos a esa edad. Esa es mi expectativa, que los dos lleguemos a esa edad. ¿Por qué? Porque seguimos siendo los mismos compañeros, esta es la historia” (Sulim, 94 años).

“Espero que siga como lo estoy haciendo ahora” (Samuel, 81).

En relación con seguir sin pareja, se observó que hay una continuidad en este deseo, y esto se debe a diferentes razones: la preocupación por el impacto en los hijos, la

obligación de tener que cuidar a un hombre mayor (que no es el padre de los hijos o con quien uno se casó enamorada) y la edad.

En lo que concierne a la facultad (programa UPAMI), lo que aparece es una sensación de continuidad por lo que significan el espacio y los vínculos establecidos con otros en ese lugar. Podría haber un cierto grado de incertidumbre relacionado con el hecho de que el programa continúe y no lo cierren (condicionado por el contexto). Este es un punto intermedio donde se vislumbra una tensión entre lo cierto e incierto en torno al futuro.

“Yo paso haciendo todos los años, por lo mínimo, nueve talleres, he llegado a hacer doce o trece. O sea que vivo con UPAMI. Ojalá que siga, es lo único que deseo, porque es un lugar, para mí, ideal” (Samuel, 81).

Con respecto a la posibilidad de tener una mascota en el futuro, lo que pudo observarse es que las personas mayores prefieren no asumir esa responsabilidad, ya que el cuidado de un ser vivo incluye una serie de actividades (compra de alimentos, controles veterinarios, otros cuidados) que consideran que no podrán encarar, ya sea por dificultades físicas o por el temor que genera morir antes que la mascota.

“(Con respecto a las mascotas) “No es que no me gusten, porque yo pienso que, si tengo un animalito como mascota, lo tengo que cuidar. Si está enfermo, lo tengo que llevar al veterinario, lo tengo que cuidar, le tengo que dar comida. Si no

sirve eso, le tengo que mandar a comprar; y mi hijo no me puede traer hasta acá, eso sería para mí, yo no tengo mascotas por eso" (Eugenia, 91).

Finalmente, el último vínculo es la relación con Dios, quien aparece asociado a la muerte. Es un recurso, alguien que sabe y decide sobre la muerte, sin que lo haga la persona. Aparece como un relevo de autonomía y de conocimiento sobre la muerte. Puede ser asociado a un locus de control externo, además de un control secundario. Allí donde no tengo injerencia, donde no puedo elegir o modificar el mundo, la figura de Dios cobra un valor mayor.

"Con ninguna. Sé que es el fin que tenemos todos nosotros inevitablemente. No me preocupa. Será cuando Dios quiere, no cuando yo lo busque. Yo no lo busco, cuando Dios quiera, me cortará la vida" (Samuel, 81).

Representación de sí a futuro: ESTAR – CUERPO

El funcionamiento corporal puede visualizarse tanto a nivel físico como mental y se traduce en una "condición para". Según cómo funcione el cuerpo y según la percepción que el sujeto tenga de su capacidad física, es cómo van a proyectarse las actividades. Sin embargo, aparece una lectura del mismo como si fuera un condicionante externo. Se visualizan también las continuidades del estado actual, pero con un grado de incertidumbre mayor.

“(Con respecto a ir a bailar tango) Lo voy a seguir haciendo hasta lo que me permita el físico”. “Y de tres años yo pienso que estoy bastante bien, pero... Si me acompaña la salud como hasta ahora, no haría otra cosa que lo que ahora estoy haciendo. Las cosas de mi casa, mucho no puedo pensar, lo que puedo hacer, porque no se puede hacer más” (Manuel, 83).

“Y bueno, no sé qué pensar porque puedo estar muy bien de salud o puedo estar en la cama. No puedo tener una seguridad. No tengo una cosa fija” (Virginia, 91).

Frente a lo impredecible de la capacidad corporal y la salud, emergen algunas estrategias cognitivas y conductuales a nivel del control secundario (es decir, dirigidas hacia uno mismo). Una de las más habituales es la expectativa de continuidad aun cuando la salud actual no sea buena; la determinación de seguir frente a lo imprevisible del cuerpo; la minimización de lo que sucede; el apoyo en otros; la lentificación de los procesos para llevar a cabo las tareas.

“Mirá, como estoy yendo que siga así. Tomando un remedio, portándome bien, un día me mareo, otro no tanto. Yo me conformo como estoy ahora. Reconozco que mi situación es muy delicada” (Ana, 82).

“Yo creo.... que, si sigo estando, así como ahora, con las limitaciones que tengo ahora, que yo las voy obviando con muchas técnicas... En sí yo todo lo minimizo, pero no lo descuido” (Nelly, 82 años).

“Para dentro de cinco años si no puedo caminar, tener un buen bastón para apoyarme como seguir apoyándome en quien me apoyé toda la vida. Entre que él se apoya en mí y yo me apoyo en él, caminamos mucho más tranquilos. Es decir, proyectarse, aspiro a no estar peor” (Eva, 91).

En algunos casos, aparece la imposibilidad de pensar las ayudas externas. Sin embargo, en otros casos, se opta por distintos mecanismos que faciliten la vida diaria:

“Mirá, me han hablado mucho los profesionales de la movilidad, yo no tengo equilibrio, tengo que esforzarme mucho para hacer las cosas, y me han preguntado de aquí a diez años más, si sigo viviendo sola, ¿cómo me veo? Bueno, con menos posibilidades de moverme o no, pero tampoco estoy decidida a pedir ayuda, no a pedir ayuda, yo sé pedir ayuda cuando necesito, pero no me veo viviendo con alguien que me cuide. Yo quiero seguir, eso es lo que yo quiero, no sé qué me va a deparar la vida” (Ana, 82).

Como ejemplo específico de condicionantes corporales en actividades, tomaremos el viaje; adopta una particular relevancia, ya que aparece en conflicto con el cuerpo incierto de la vejez. Frente a lo cual surgen la prohibición externa, la evitación o la reducción a un paseo. El miedo a lo inesperado y el llamado a la prevención aparecen como los modos en los que se agencia esta limitación, volviéndola más controlable.

“Yo viajaba seguido hasta el año 2002, pero después del infarto, cuando tuve allá el infarto también tuve una trombosis, me prohibieron viajar y, como todavía me gusta

vivir, no me quiero morir en un avión. Es un poco jorobado” (Ana, 82).

“La decisión para mí siempre es prevención sobre lo que yo puedo pensar de acá a lo cercano. De acá a cinco años no tengo, es decir, yo este año, por ejemplo, tenía ganas de viajar que no puedo por esa falta de seguro que tengo, iba a viajar igual y ahora me está agarrando un poquito de miedo otra vez porque no tengo el seguro, no por otra cosa, pero no me afecta. Por ahí tengo miedo de viajar, no viajo por sentirme más seguro yo, es decir, no me gusta viajar inseguro” (Samuel, 81).

La condición mental, y más específicamente cognitiva, aparece como otro representante de la limitación a la autonomía, aunque las referencias estén menos externalizadas: mientras “dé el bocho”. El seguir viviendo solo/a, resolver problemas cotidianos, mantener los niveles de independencia están asociados a este condicionante, considerado mayor y, frente a ello, se empezaría a depender de otros.

E: ¿Te ves estudiando entonces? N: Sí, me gustaría. Me gustaría poder. Que me dé el bocho. Es decir, no hacer una carrera por hacerla y que no pueda. Pero corta, no una carrera larga” (Nelly, 82 años).

Con respecto al aspecto físico, se observan cambios esperables negativos y algunos cambios positivos. Para el funcionamiento físico, aparece una serie de miedos y/o preocupaciones respecto a lo cognitivo, la dependencia física y la soledad (en el sentido de no tener quién asista en el caso de existir un inconveniente):

“Y a veces pienso el miedo, ¿ viste?... de quedarme sola, que me pase algo y no tener quién me auxilie, pienso eso y pienso qué sé yo... que ya, a lo mejor, me va a costar bañarme sola, vestirme sola... (angustia)” (Alba, 83).

Se destaca el vínculo con la muerte en diferentes sentidos. Por un lado, la muerte en relación con la salud en comparación con otros conocidos cercanos (como ser tíos). Se describen expectativas de muerte ideal observadas en la familia. Por otro lado, la muerte también aparece en relación con la comparación con el estado físico de otros conocidos cercanos (como ser la pareja). Compararse en este punto daría la pauta de quién moriría primero. También se destaca la relación de la muerte con el contexto, en el sentido de dónde me gustaría morir (por ejemplo, la casa). Es destacable la manera en que se expresan algunas de estas expectativas, donde se vislumbra un menor nivel de control y de mayor incertidumbre cuando la persona destaca: “Elegir lo que me toca”. Y también la relación con la muerte en sí misma, allí aparece la idea de Dios cuando surge aquello que no puedo explicar ni controlar.

“Y, elegir lo que me toca... vivir siempre acá hasta que me muera acá, no quiero salir de mi casa y morirme en un hospital, menos todavía, Dios mío, yo no (...)” (Alba, 83).

Representación de sí a futuro: ESTAR - CONTEXTO

Se encuentran 3 subdivisiones: espacios habitables y no habitables; espacios conocidos o no conocidos; y

certidumbre o incertidumbre económica. Los espacios habitables o no habitables hacen referencia a las condiciones de habitabilidad del domicilio actual en relación con los cambios físicos posibles o ya acontecidos. Esto permitiría seguir manteniéndose independientes en el hogar. El control se pone en juego en las decisiones que se toman, por ejemplo, en evitar mudanzas y tener en claro los márgenes de controlabilidad que puede otorgar el hogar. Los espacios conocidos o no conocidos refieren a los niveles de seguridad que proveen el entorno vincular, lo cual es evaluado a la hora de pensar en una posible mudanza. Se destaca la importancia de lo que se tiene actualmente, que brinda mayores niveles de seguridad y certidumbre.

Mi casa hace muchísimos años que está más o menos igual y, como es un departamento cómodo, luminoso, ventilado, calculo que aquí estaré. Estoy cómoda. Hicimos modificaciones que fueron pensadas para gente mayor. Sacamos la bañera de manera que no tenemos que levantar la pierna. Pusimos una puerta corrediza porque muchas veces la gente se cae en el baño y obstruye la puerta... Entonces previendo todo eso pusimos una puerta corrediza (Eva, 91).

“Yo hace 20 años que vivo ahí. Conozco a mis vecinos, somos amigos con los vecinos, vi nacer a los hijos, en 20 años, te imaginás... Conozco el barrio, el barrio es heavy. Pero lo conozco, y me conocen (...). Sé a quién recurrir. Yo, si no me puedo mover de mi casa, no llamo a mi sobrino para que me compre esto o me compre lo otro. O lo hace un vecino o yo llamo al verdulero, al carnicero, qué sé yo, llamo y me lo traen.

En caso de que yo no pueda salir, que es muy pocas veces. Entonces, aparte mi economía se basa en un ambiente, yo en ese ambiente logré hacerme mi lugar de todo" (Nelly, 80).

Finalmente, la certidumbre o incertidumbre económica da cuenta de los cambios que se producen en el contexto de seguridad que se requieren para mantener la autonomía e independencia. Esto se evidencia en dos elementos: el contexto económico del país y los ahorros.

Representación de sí a futuro: ESTAR – PROYECTOS y ESTAR – ACTIVIDADES DE LA VIDA COTIDIANA

En estos dos grupos, no se observaron niveles de incertidumbre notorios, más bien hay un control y planificación bastante explícitos. Esto se evidencia, por ejemplo, en lo que respecta a la herencia. Se incluyen tanto los bienes materiales a heredar (más vinculados con el aspecto legal) como aquellos valores y enseñanzas que se transmitieron a lo largo de la vida. Se observaron diferentes planificaciones para llevar adelante las herencias materiales, con un claro sentido de dejar las cosas ordenadas y evitar complicaciones a las personas queridas.

"Ya lo tengo todo programado eso. El departamento va a ser de mi sobrino, los libros y las cosas que a mi sobrina nieta tanto les gustan, que juntas leemos, van a ser para ella. Que elija lo que quiera. El dinero, que no sé si va a quedar porque, si yo estoy bien, fenómeno; si yo me muero de golpe, fenómeno; pero, si yo me tengo que internar, ahí está la plata para que usen. Que la gasten ellos. No sé si va a quedar algo, pero sino lo que

quede que lo repartan entre los hijos. Y con el departamento que hagan lo que quiera, que haga él lo que quiera en ese momento porque él es muy de hacer negocios" (Nelly, 82 años).

No se observaron discontinuidades en lo referido a la vocación y los viajes, aunque, en este último subcódigo, queda supeditado al funcionamiento físico mencionado anteriormente. Por lo cual, aparecen ciertas limitaciones que revisten la necesidad de implementar estrategias de control secundario y de adecuación de las metas. Las actividades de la vida diaria no presentaron muchas variaciones, sino más bien un deseo de continuidad.

Con respecto al festejo de cumpleaños, se observó, en una de las entrevistadas más viejas, que la posibilidad de su realización queda sujeta a las posibilidades físicas y vinculares.

"Estoy pensando en mi cumpleaños... si voy a hacer algo o no. Y mi nuera me dice que tengo que hacer. Yo le digo que sola no puedo. Y ahora el proyecto sería hacer el cumpleaños acá en mi casa con los más íntimos que serían mis nietos, mis hijos. Pero hacerlo todo comprando las cosas porque yo no puedo hacer nada" (Virginia, 91).

Representación de sí a futuro: NO ESTAR

Esta categoría se subdivide en la autonomía y la heteronomía frente a la muerte. En la autonomía, tenemos la *trascendencia* y la *transmisión* como dos formas de continuidad intencionada. La primera se define por el

lugar que se ocupará una vez fallecidos; y la segunda, como una dación a los otros. En ambas, hay un mayor control y previsibilidad frente a los acontecimientos posteriores a la muerte, y las emociones son más positivas, aunque hay cierto nivel de lo perecedero que se manifiesta.

“Y bueno me gustaría que él hiciera lo que quisiera. Por ahí, si en ese momento Camila quiere ponerse un consultorio ahí, que se lo ponga, porque es un lugar donde hay consultorios. Que hagan lo que quieran, que lo demás lo regalen. La ropa mía, a centros que necesiten. Y nada más, que me lleven en el recuerdo acá (corazón)” (Nelly, 82 años).

Finalmente, en la heteronomía, aparece una preocupación por los contextos futuros, particularmente relacionados con los sucesores; las reacciones posteriores a la muerte, por el destino de sus cosas y por el modo en que será recordado. La sensación es de mayor imprevisibilidad y descontrol *a posteriori* de la muerte y con emociones más disruptivas, tales como bronca, impotencia, tristeza.

“No me interesa, no me interesa, no me preocupa, y si se llegan a pelear como sucede en muchas herencias, que se peleen y que se maten, no es cosa mía, yo ya no estoy, no pienso que ocurra, pero te lo explico, no me preguntes porque no me interesa. Es cosa del otro, no es una cosa que me corresponde a mí, cuando yo me voy, no estoy más, entonces no me preguntes qué voy a decidir, yo no decido más nada” (Samuel, 81).

"(...) no sé qué sé yo, no sabría decirte más que pienso, no he pensado tanto, pienso que estarán, vendrán unos días, organizarán todo, no sé si me van a enterrar. Yo lo único que no quisiera es que me quemen, me impresiona, pero después pienso: "Total, yo no siento nada", pero antes ya, de antes que pienso, ya empiezo a temblar... no me gusta. Después de muerta yo, mis hijos estarán acá, no sé, no sé qué van a hacer con la casa, la venderán... no sé, si ellos no vienen a vivir acá la venderán..." (Virginia, 91).

Conclusión

A lo largo de este trabajo, pudieron vislumbrarse las diferentes formas en que las personas entrevistadas se piensan a sí mismas a futuro en diversas situaciones de sus vidas. A partir de allí, se elaboraron dos grandes categorías: ESTAR y NO ESTAR (en vida y muerte).

La primera (ESTAR) a su vez fue subdividida en 3 subcategorías: Expectativas, Proyectos y Vida cotidiana. Estas divisiones dan cuenta de la elaboración de sueños, ilusiones y esperanzas; de la planificación de los deseos; y de las actividades que realizan de forma cotidiana. Dentro de las Expectativas, se encuentran las que corresponden a los vínculos, al cuerpo y al contexto. En lo que respecta a los vínculos, se destacaron: Hijos/as, Nietos/as, Amigos/as, Pareja, Sobrinos/as, Mascotas, Facultad, Consigo mismo y Dios. Los niveles de mayor incertidumbre se observaron en la relación con la pareja y amigos/as (y algo en relación con las mascotas), dado que aparece la muerte como una variable que inclina la balanza hacia lo que no puede controlarse. Asimismo, la

figura de Dios aparece donde ya no hay más control o certidumbre hacia futuro, funcionando como una estrategia de control a nivel secundario. Esto va en consonancia con lo planteado por Nurmi (1989) y Morales (2006) respecto a la pérdida de cierta dirección cuando se percibe que se tiene menos control (primario), por lo cual, se desarrollan estrategias de control secundarias (cuestión que se observó también en relación con el cuerpo).

Respecto al cuerpo, se codificó mediante Cambios positivos; Cambios esperables negativos; Continuidad del estado actual; y Muerte. Aun cuando se mencionaron algunos cambios positivos deseables, las personas entrevistadas se centraron en los cambios negativos esperables y en la posibilidad de continuar de la manera en que se encuentran actualmente. Aunque este estado no sea el óptimo, lo que se avizora incluye el temor a que las cosas empeoren y se vuelvan aún más incontrolables e inciertas. En este punto, puede hacerse una articulación con lo que menciona Nurmi (1989) y Morales (2006) respecto al componente de la motivación de la PTF. Las personas entrevistadas establecen metas de continuidad a futuro con una extensión temporal más bien a corto y mediano plazo, donde se vislumbra mayor incertidumbre y menor control primario. Esto también puede relacionarse con el tercer elemento, el de la evaluación prospectiva: hay una mayor claridad en lo que se puede hacer y en lo que no, movilizandolas estrategias necesarias para sostener el estado actual de las cosas. En consonancia con estos autores, donde se

visualizó una merma en el control primario y un aumento en el secundario fue en lo relacionado al cuerpo (salud) y el yo, pero no así con los hijos o la propiedad, dado que, en este último punto, hubo una mayor planificación por parte de las personas entrevistadas. A lo sumo, se menciona un desligamiento del control una vez muertos con aquello que no hayan podido planificar en vida).

El Cuerpo es el espacio donde se sitúan más emociones negativas (como el miedo) o de escisión (como si fuese algo extraño) y estrategias que involucran ayudas físicas, de pareja y asistenciales. Sin embargo, es frente al deterioro cognitivo, o más específicamente al Alzheimer, donde el miedo es mayor, con menos posibilidades de estrategias compensadoras y de escisión, así como la creencia de dependencia total. Hay un gran temor por dicha dependencia y por la pérdida total de autonomía, que se visualiza en el uso de pañales, el babeo y demás consecuencias del Alzheimer, donde la persona se imagina muy limitada en su funcionamiento. En menor medida, el temor también se observó en la dependencia física por un menor control corporal, que daría como resultado caídas y fracturas. Finalmente, la angustia y el temor también se evidenciaron en la relación entre la soledad y la necesidad de cuidados por dependencia física, ya que el sentimiento de soledad aparece por la sensación de no contar con un otro que preste diversos tipos de apoyos en situaciones que lo requieran. La escena temida es que suceda algo en la casa y que no haya otro que asista. La muerte, en cuanto tal, no

aparece connotada con las mismas emociones negativas, y sí más en relación con los entornos donde emerja (comparaciones con otros vínculos) y a cómo y dónde quiero morir. La construcción de la representación de la propia muerte utiliza como parámetro la comparación con otros. Esta imagen es diseñada en relación con diferentes escenarios, como la salud y el estado físico. Las personas se comparan con la pareja o familiares y toman esas características para pensar en la propia muerte, por ejemplo, si tuvieron parientes longevos o si la persona con la que se compara está mejor o peor físicamente en relación con uno mismo, dando la pauta de quién moriría primero. También se hace referencia al contexto: dónde desearían que se produzca su muerte. La casa aparece como el escenario más deseable. Al mismo tiempo, estas expectativas se encuentran teñidas de un menor nivel de control lo que conduce a la constitución de referentes externos (ejemplo Dios).

Respecto al Contexto, los códigos que construimos fueron Espacios físicos habitables o no habitables; Los espacios conocidos o desconocidos; Condiciones de certidumbre o incertidumbre económica. Aquí el peso está puesto en aquellos espacios donde las personas quieren seguir circulando porque son los conocidos (evitación de mudanzas, por ejemplo) y porque es donde se encuentra su red social de apoyo. A su vez, aparece un cierto peso del contexto económico del país para pensar el futuro.

En relación con los Proyectos, se destacan 4 códigos: la herencia, los viajes, la vocación y el cumpleaños. La herencia aparece muchas veces, y asociada especialmente con objetos y viviendas, aunque también se hacen menciones respecto a otros valores. Los viajes se encuentran en relación con el cuerpo y las posibilidades que este brinda para poder llevarlos a cabo. Se detectaron algunas estrategias de control secundario frente a la incertidumbre y temor de que el cuerpo no responda como ellos deseaban. La vocación aparece como el deseo de poder estudiar algo y, finalmente, el cumpleaños aparece como proyecto en la persona más añosa entrevistada, dado que aparece una fuerte incertidumbre respecto a llegar a celebrarlo. En estos tres últimos es donde hay menores niveles de certeza y un control primario más disminuido. Respecto al componente planificación de la PTF, lo que se encontró fue que los proyectos son a corto y mediano plazo, condicionados por el funcionamiento corporal. A su vez, este concepto puede ser subdividido en búsqueda de metas, construcción de planes y realización de estos. Si evaluamos el estado de los proyectos, encontramos que las personas entrevistadas tienen un mayor nivel de organización en la herencia, siendo las demás categorías menos planificadas.

Respecto a las actividades de la vida cotidiana, no se vislumbraron cambios en cuanto a las que se llevan adelante, salvo por la idea de poder necesitar más apoyos. Lo cual destaca las estrategias respecto a esta cuestión.

En la categoría NO ESTAR, encontramos dos subcategorías: Autonomía frente a la muerte (trascendencia y transmisión) y Heteronomía frente a la muerte (Preocupación por el contexto; “El día después”; Legado de cosas; “Cómo seré recordado”). Estas dos subcategorías se diferencian básicamente por el poder de control y decisión que hay en cada una, la segunda es más incierta e incontrolable. Las respuestas se centraron más en aquello que dejarán a otros.

En síntesis, se abordaron diferentes contextos en donde las personas se fueron proyectando a futuro, observando cómo también, a nivel del lenguaje, hubo rodeos y dificultades de respuesta en aquellos donde había mayores niveles de incertidumbre o de control. Para dar cuenta de la incertidumbre, aparecieron, a nivel discursivo, diferentes frases como *“espero que”, “si el cuerpo acompaña”, “si me da el bocho”, “mientras siga así”, “mientras siga viva (alguna persona)”*. Por lo cual, el cuerpo, la muerte, los amigos y la pareja fueron donde más se evidenciaron los niveles de incertidumbre y disminución del control primario.

En otras ocasiones, esto se ponía en evidencia cuando las respuestas por el futuro eran respondidas desde el presente, evitando imaginar el futuro ante el monto de incertidumbre. En otro caso, la imposibilidad de pensarse de aquí a 5 años hizo necesario que se tuviera que disminuir a 3 años para que sea posible imaginarse dicho escenario. Esto condice con lo mencionado en el marco teórico, tal y como indica Bouffard (1994), hay

una focalización en el presente cuando el futuro no se puede imaginar.

Discusión

Si bien los resultados no son generalizables, estos marcan líneas para seguir profundizando en nuevas investigaciones. Sería pertinente acrecentar la muestra, es decir, entrevistar en profundidad a más personas mayores. A su vez, seleccionar sujetos aún más añosos y con mayor representatividad de género. Las líneas que pueden seguirse para profundizar la temática son: las estrategias frente al descontrol (mayor detalle de las mismas y en qué situaciones específicas), la relación del cuerpo con las actividades y proyectos y el modo en que las personas elaboran narrativas frente a la incertidumbre y la discontinuidad.

Referencias bibliográficas

Bouffard, Léandre, Bastin, Etienne y Lapierre, Sylvie. 1994. "The personal future in old age". En: Zbigniew Zaleski (ed.), *Psychology of future orientation*. pp. 75-94. Lublin: Lublin University Press.

Brandstädter, Jochen; Krampen, Günter and Heil, Friedrich Ernst. 1986. "Personal control and emotional evaluation of development in partnership relations during adulthood". Margret Maria Baltes and Paul Baltes (eds.). *The psychology of control and aging*. Pp. 265-290. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Brandtstädter, Jochen y Renner, Gerolf. 1990. "Tenacious goal pursuit and flexible goal adjustment: Explication and age-related analysis of assimilative and accommodative strategies of coping". *Psychology and Aging*, 5(1): 58-67.

Bruner, Jerome. 2003. *La Fábrica de Historias: derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna. 1994. "Introduction: entering the field of qualitative research". En Norman Denzin e Yvonna Lincoln (eds.). *Handbook of Qualitative Research*. pp. 3-6. California: Sage Publications.

Fingerman, Karen y Perlmutter, Marion. 1995. "Future Time Perspective and Life Events across Adulthood". *The Journal of General Psychology*. (122:1): 95-111.

Iacub, Ricardo. 2011. *Identidad y envejecimiento*. Buenos Aires: Paidós.

Karoly, Paul. 1993. "Goal systems: An organizing framework for clinical assessment and treatment planning". *Psychological Assessment*, 5(3): 273-280.

Kooij, Dorien y Van De Voorde, Karina. 2011. "How changes in subjective general health predict future time perspective, and development and generativity motives over the lifespan". *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. (84): 228-247.

Heckhausen, Jutta and Schulz, Richard. 1995. "A Life-Span Theory of Control". *Psychological review* (102): 284-304.

Lapierre, Sylvie; Bouffard, Léandre; Bastin, Etienne. 1992. "Motivational goal objects in later life". *The International Journal of Aging and Human Development* (36) 279-292.

Lewin, Kurt. 1942. "Time perspective and morale". En Goodwin Watson and James Jerome Gibson (eds.). *Civilian morale: Second yearbook of the Society for the Psychological Study of Social Issues*. Pp. 48-70. Boston: Houghton Mifflin Company.

McAdams, Dan. 1985. *Power, Intimacy and the Life Story: Personological Inquiries into Identities*. Nueva York: Guilford Press.

Díaz Morales, Juan Francisco. 2006. "Perspectiva temporal futura y ciclo vital". *Anales de Psicología* (22): 52- 59.

Neimeyer, Robert. 2000. *Aprender de la Pérdida: una guía para afrontar el duelo*. Barcelona: Paidós.

Nurmi, Jari-Erik; Pulliainen, Harry y Salmela-Aro, Katariina. 1992. "Age Differences in Adults' Control Beliefs Related to Life Goals and Concerns", *Psychology and Aging* (2): 194-196.

Nurmi, Jari- Erik. 1989. "Planning, motivation, and evaluation in orientation to the future: A latent structure analysis". *Scandinavian Journal of Psychology* (30): 64-71.

Nuttin, Joseph. 1985. *Future time perspective and motivation: Theory and research method*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Ricoeur, Paul. 1981. "La función narrativa". En: John Thompson (Ed.). *Hermeneutics and the Human Sciences*. Pp. 274-296. Cambridge: University Press.

Taylor, Steve y Bogdan, Robert. 1987. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Argentina: Grupo Planeta.

* Lic. y Dr. en Psicología

Prof. Titular Psicología Evolutiva III (UMSA)

Prof. Titular Psicología de la 3ra Edad y Vejez (UBA)

Correo electrónico: ricardojacub@gmail.com

**Lic. en Psicología (UBA)

Esp. en Gerontología Comunitaria e Institucional (UNdMdP)

Prof. en Evolutiva III, UMSA y en Psicología de la 3ra Edad y Vejez, UBA

Correo electrónico: marianamansinho@gmail.com

***Lic. En Psicología (UBA)

Prof. en Psicología de la 3ra Edad y Vejez, UBA

****Lic. En Psicología (UBA)*

Docente de Estadística II (UBA)

*Integrante de la Cátedra Psicología de la Tercera Edad y Vejez
(UBA)*

*****Licenciada en Psicología (UBA)*

*Integrante de la Cátedra Psicología de la Tercera Edad y Vejez
(UBA)*

******Lic. en Psicología UBA*

*Integrante de la Cátedra de Tercera Edad y Vejez (UBA).
Coordinadora del programa UPAMI, Facultad de Psicología,
UBA*

******Lic. en Psicología UBA,*

Espec. en Duelo y Psic. Positiva.

*Integrante de la Cátedra de Psicología de 3ra. Edad y Vejez
UBA*

**CARACTERÍSTICAS DE LOS VÍNCULOS
SIGNIFICATIVOS EN ADULTOS MAYORES SIN
HIJOS DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS
AIRES¹**

*SIGNIFICANT RELATIONSHIPS IN OLD ADULTS
WITHOUT CHILDREN IN THE CITY OF BUENOS
AIRES*

Por Andrés Febbraio, Ana Perriot**, Ramiro Blanco***,
Cristina Cantarell*****

Resumen

Esta investigación es la continuación de un estudio anterior sobre adultos mayores con hijos (Febbraio, 2014). El trabajo actual se focalizó en explorar y describir los vínculos más significativos en adultos mayores de 65 a 85 años, pero que, en todos los casos, no tuvieran hijos y residentes en CABA. El objetivo fue comprender cómo estas personas conforman sus vínculos más significativos, su red de apoyo emocional y efectivo en ausencia de hijos. Para cumplir con los objetivos, se utilizó como instrumento la EVSAM-M (Entrevista para Evaluar Vínculos Significativos en Adultos Mayores -

¹ La presente investigación fue aprobada en el marco del IV Concurso Abierto a Proyectos de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH - IV/2014 - 011)

Modificada) diseñada especialmente para la primera investigación en 2014 y modificada para este nuevo estudio en 2017. Las respuestas fueron procesadas en función de cada conjunto de datos, tanto cualitativos como cuantitativos. Pudo determinarse que las redes de apoyo más significativas para estas personas se encuentran más diversificadas y aumentadas que aquellos que tienen hijos.

Palabras Clave: adultos mayores, vínculos, redes de apoyo, instrumento de evaluación

Abstract

This research is a continuation of a previous research on older adults with children (Febbraio, 2014), and it focuses on exploring and describing the most significant relationships in adults between 65 and 85 years old, who in all cases did not have any children and lived in the City of Buenos Aires. Its main goal was to understand how these older adults shape their relationships and their emotional support system when they do not have any children. To meet the objectives, the instrument used was EVSAM-M, an interview specially designed for the first research carried out in 2014, and modified for the new study in 2017. The results were processed based on each data set, both qualitative and quantitative. It was found that the support system for these older adults is more diversified and broader than for those with children.

Key words: older adults, relationships, support system, evaluation instrument

Marco referencial teórico

Dos conceptos son fundamentales en la temática investigada: la vejez y los vínculos. La mayoría de las investigaciones se ha centrado en la definición que hacen los sujetos de las etapas de la vida, según la categoría de edad, y ha encontrado que la mayor parte de las personas considera que la vejez comenzaría a partir de los 65 (Zepellin, Sills y Heath, 1986).

El concepto de vejez abarca, en el ser humano, una pluralidad de facetas que sobrepasan el ámbito de los aspectos biológicos para adentrarse en los psicológicos, los sociales y los filosóficos. El significado de la vejez y el envejecimiento pueden analizarse desde muy diversos ángulos, según se considere. Siguiendo los estudios realizados por Fernández-Ballesteros (2010) y Lehr (1999), se considera el concepto de vejez según tres criterios: el social, el biológico y el psicológico. La vejez biológica tiene que ver con los cambios derivados del desgaste del organismo por el paso del tiempo, esto ocurre en un período que comienza con el crecimiento en la infancia y la pubertad y en los años siguientes a la adolescencia. Posteriormente, tiene lugar una etapa de estancamiento y progresiva disminución de diferentes capacidades corporales a medida que se avanza en la edad adulta.

En cuanto a la vejez psicológica, Fernández- Ballesteros (2010: 40) dice: “Es el resultado de un equilibrio entre estabilidad y cambio y, también, entre crecimiento y declive”. Así, habría funciones que, a medida que aumenta la edad, experimentan una mejora, como ocurre con la inteligencia cristalizada, que se refiere al conocimiento acumulado, a la riqueza verbal y a la comprensión del lenguaje, mientras que otras sufren un decremento, como es el caso de la inteligencia fluida, la cual está representada por las capacidades que exigen versatilidad y habilidad para enfrentarse a las situaciones nuevas. Finalmente, otras funciones se estabilizan, como ocurre con la mayoría de las dimensiones de la personalidad.

Por otra parte, el envejecimiento y la vejez dependen, en gran medida, de los modelos de curso vital dominantes socialmente, los cuales obedecen, a su vez, a la organización familiar, la estructura económica, demográfica y política y a los sistemas de creencias compartidas (Kalish, 1991). En la Argentina, Salvarezza (1985), Aduci (1987,) Rolla (1991) y Iacub (2012), entre otros, fueron los que iniciaron el camino hacia el cambio en la concepción de la vejez, desarrollando extensamente las nuevas interpretaciones de la teoría psicoanalítica en torno a ella. Esto incluye, en el psicoanálisis, la mirada de la psicología social en la comprensión de la vejez. Hoy en día, se observan los cambios en el proceso de envejecimiento producto de las transformaciones sociales y culturales de los últimos 50 años. Las personas de 60 años y más no se identifican con sus padres y

abuelos, pues sus imágenes e ideologías se han modificado. Los procesos de maduración y desarrollo implican un nuevo proceso de subjetivación. Dice Iacub (2012: 46):

El trabajo de subjetivación de estos nuevos requerimientos se apoyará en las transformaciones que, desde el imaginario social y las representaciones sociales, se vienen dando. Las representaciones sociales actuales acerca del envejecer forjan actitudes, modos de pensar, de comunicarse y autodenominarse novedosas.

Finalmente, resulta importante mencionar los aportes de De Rosnay, Servan-Schreiber y Simonnet (2011), quienes desarrollan un concepto de la vejez que incluye el proceso identificador denominado madurescencia. En virtud de esos aportes, podemos afirmar que la vejez no es sólo un momento, sino también un movimiento del recorrido vital y existencial. El adulto mayor se cuestiona en su propia madurez. La madurescencia comienza en la vejez temprana con la exploración del sí mismo, continúa a lo largo de esta larga etapa con nuevos replanteos sobre los modos de funcionamiento y hace una selección de los modelos identificatorios que han servido a lo largo del tiempo para sostener la identidad. La madurescencia es un tiempo personal que se inscribe en un tiempo social de permiso y que implica un movimiento subjetivo de reapropiación y reorientación de la propia experiencia vital. Con respecto a los conceptos de relación de objeto y vínculo, la

perspectiva psicoanalítica contemporánea permite comprender lo siguiente:

A lo largo del desarrollo de las etapas evolutivas, la persona va estableciendo diferentes relaciones que permiten la incorporación de una serie de representaciones internas de objetos que irán generando la posibilidad y capacidad de hacer vínculo con otros significativos (Bion, 1974).

Este proceso interno tiene una apoyatura desde el mundo exterior (el otro que funciona con su deseo de hacer contacto, ligadura, alianza) y proporciona la verdadera capacidad de vinculación. En este sentido, para el psicoanálisis, son de fundamental importancia las funciones parentales como los promotores de la constitución del bebé como sujeto (aparato psíquico y ser deseante) que permitirán establecer el primer modelo de funcionamiento para las relaciones de objeto y los vínculos (Winnicott, 1971). Para Pichon Rivière (1985), los vínculos están conformados por dos campos: el campo interno y el campo externo. El campo interno está dado por la relación con el objeto interno, es decir, por la introyección de una representación que remite a un objeto; y el campo externo es el vínculo propiamente dicho con un objeto (otro) del exterior.

El vínculo afectivo se caracteriza por cumplir con las siguientes condiciones: la implicación emocional, el compromiso en un proyecto de vida con continuidad, la permanencia en el tiempo y la unicidad de la relación.

Durante la infancia, los vínculos remiten a relaciones con aquellas personas significativas, las cuales han invertido sus propias emociones y retroalimentado en el tiempo, generando un proyecto común de relación. Este proceso los ha convertido en personas únicas e insustituibles, en referentes de desarrollo para el niño o la niña. Cada relación es diferente, con cada persona construyen un mundo distinto de significados. La incorporación de estos vínculos funciona a la manera de una matriz para toda la vida (Horno Goicoechea y otros, 2015). Finalmente, en el transcurso de la vida los cambios en los vínculos, los modelos interiorizados y las representaciones se modifican y van tomando distintas características según las necesidades de cada una de las etapas evolutivas de la vida (López, 2011).

Método

La presente investigación se trata de un estudio exploratorio y descriptivo de corte transversal, con un enfoque cuali-cuantitativo (Sampieri, 2016, Marradi, Archenti, Piovani, 2011).

Pregunta/Problema

Si los vínculos significativos (familiares y extrafamiliares) presentan características propias a lo largo de las etapas vitales, en la etapa de la vejez, para las personas sin hijos:

1. ¿Cuáles y cómo son los vínculos más significativos?

Objetivo general

Determinar las características de los vínculos más significativos en las personas adultas mayores sin hijos.

Objetivos específicos

- 1- Determinar los vínculos más significativos y sus significados en los adultos mayores sin hijos.
- 2- Comparar por sexo para determinar la existencia o no de diferencias relevantes, en cuanto a los vínculos más significativos y sus significados.
- 3- Comparar posteriormente los resultados de la muestra con hijos (2014-2016) con la muestra actual sin hijos (2017-2019), para determinar la existencia o no de diferencias relevantes.

Instrumento

Se utilizó, para alcanzar los objetivos de la primera investigación, una técnica especialmente ideada para este estudio (Febbraio, 2014) denominada Entrevista para Evaluar Vínculos Significativos (EVSAM). Para la investigación actual, se modificó el instrumento, agregando algunas preguntas en función a las necesidades del estudio, este se denominó EVSAM-M (Febbraio 2017) (**ver Anexo**).

Muestra

Para la investigación actual se utilizó el sistema de bola de nieve, a fin de localizar adultos mayores de ambos sexos sin hijos de CABA. A diferencia de la investigación anterior, pudo tenerse rápido acceso a adultos mayores con hijos a través de distintos centros de jubilados ubicados en las zonas centro, norte, sur y oeste de CABA. La gran mayoría de gerentes en CABA tiene hijos. Hecho que coincide con el INDEC (2014), donde se destaca que los gerentes sin hijos son apenas el 2,8 % de la totalidad de la población mayor distribuida por el país y, de dicha totalidad, el 10,2 % tiene su mayor concentración entre CABA y la provincia de Buenos Aires.

Procedimientos de la nueva investigación

Se siguieron los mismos procedimientos que para la primera investigación. Se modificó y amplió la entrevista semiestructurada EVSAM por la EVSAM-M, para indagar vínculos significativos actuales y sus significados en adultos mayores. Se respetó la entrevista con sus tres dimensiones: sociodemográficas, de filiación y psicológica. Se formularon las preguntas que dieran cuenta de las categorías que se querían indagar, fundamentando y definiendo cada una de ellas. Las preguntas pertenecientes a la dimensión psicológica indagan acerca de los vínculos, permitiendo determinar con qué personas los adultos mayores arman estos vínculos y los significados que le otorgan, diferenciando

entre vínculos familiares y extrafamiliares y el grado de apoyo real y eficaz que cumplen. Una vez aplicada la EVSAM-M, se pasó a procesar cada conjunto de los datos: sociodemográficos, de filiación y psicológicos. Para los datos cuantitativos, se utilizó el análisis estadístico a través del *software* PSPP. En cuanto a las preguntas abiertas de la Entrevista, se agruparon y codificaron, es decir, se definieron categorías analíticas. Estas categorías fueron procesadas estadísticamente obteniendo frecuencias y cruces según género. Asimismo, las preguntas abiertas se analizaron desde la perspectiva de la teoría fundamentada, proponiendo categorías emergentes. La comparación entre los resultados de la primera investigación y de este segundo estudio permitió determinar la existencia de diferencias entre ambos grupos de adultos mayores.

Principales resultados

La presente investigación ha podido dar respuesta a los interrogantes iniciales y sus objetivos. De los datos recabados y su posterior análisis, puede advertirse lo siguiente:

Datos sociodemográficos y de filiación: la muestra se compuso de 100 adultos mayores, con un 59 % de mujeres y un 41 % de varones, cuya edad promedio es de 68,8 años y donde un 59 % es soltero. Asimismo, un 55 % de los sujetos tiene estudios superiores completos. El 69 % vive solo, el 72 % tiene hermanos vivos y un 90 % posee familiares vivos. En comparación con la

investigación anterior de adultos mayores con hijos (Febbraio, 2014), las mujeres de esta muestra presentaron un mejor nivel de preparación académica. Posiblemente esto se deba a que la ausencia de hijos permitió una mayor formación educativa. Este dato adquiere alta significación en la franja comprendida entre los 60 y 70 años, mientras que las mujeres que superan esa edad muestran menor nivel de educación formal, posiblemente explicable por la menor expectativa de formación académica femenina en los inicios del siglo XX.

Datos psicológicos: en relación con las variables psicológicas estudiadas, los “vínculos más significativos” para estos sujetos dan cuenta, en primer lugar, de la relación fraternal y, en segundo lugar, del vínculo de pareja, quedando en un tercer lugar los amigos.

En lo denominado “otros vínculos significativos”, aparecen en primer lugar los amigos. Esto evidencia la importancia de las relaciones familiares y las de amistades (extrafamiliares) como las dos fuentes más fundamentales que constituyen la red de apoyo. Nuevamente se observa una diferencia significativa con la muestra de adultos mayores con hijos, donde la familia es prácticamente la red más importante. La ausencia de hijos marca, en estos sujetos, la necesidad de ampliar sus redes de apoyo y socialización.

Frente a una “urgencia”, estos adultos recurren a un hermano, a un amigo o a la pareja; a diferencia de los mayores con hijos, que recurren casi con exclusividad a sus hijos para solucionar cualquier emergencia.

Otro aspecto relevante es que “la pareja” es vivida como un afecto primordial (29,3 %). Queda claro que este tipo de vínculo se sostiene sólo por el afecto, a diferencia de la muestra anterior donde el vínculo aparece marcado por el compañerismo y la obligación social y cultural (muy propias de otras épocas) de mantenerse unidos.

Respecto a los “amigos”, un 86 % mantiene estos vínculos a lo largo del tiempo con una duración que va entre los 20 y 40 años. Dato altamente significativo y que no se dio en la muestra anterior. Pareciera que la ausencia de hijos permite a los sujetos mantener más activas sus relaciones de amistad y encuentran en ellas una red de apoyo afectiva importante.

A su vez, un 65,2 % de los sujetos manifestó realizar “actividades sociales fuera del ámbito familiar”, “actividades físicas” en un 26 % y “actividades de capacitación” en un 15,2 %. En este apartado, se observa una clara diferencia con los gerontes con hijos, ya que la mayor parte de sus actividades sociales se centra en reuniones o eventos familiares. Asimismo, los adultos sin hijos mantienen “relaciones de amistad” con los compañeros de estas actividades en un 78 % no sólo durante la realización de la actividades, sino también por fuera de estas.

En relación con “con quiénes se sienten más contenidos”, los participantes respondieron que, frente a la adversidad, se sienten más seguros si son acompañados por algún miembro de la familia o, en su defecto, por la pareja o amigo; en tanto que, para situaciones de gratificación y esparcimiento, pueden compartirlas mejor con los amigos, tanto históricos como actuales, donde sienten un lazo de mayor unión.

Conclusiones

La investigación permitió obtener resultados confiables sobre los vínculos significativos en los adultos mayores sin hijos de CABA Asimismo, se encontraron diferencias con los datos obtenidos en la muestra de adultos mayores con hijos.

La EVSAM-M demostró ser una técnica que puede ser utilizada en una batería psicodiagnóstica en gerontes que permite obtener datos relevantes sobre las redes de apoyo en los adultos mayores con el objetivo de diseñar mejores estrategias para la autonomía de los pacientes.

Entre los datos más relevantes, se observó que los adultos mayores sin hijos evidencian tener mayor nivel de estudios (particularmente las mujeres) que aquellos que tuvieron hijos. Lo que podría evidenciar mayor tiempo para la preparación profesional.

También presentan mayor cantidad de vínculos significativos, es decir, una red de apoyo más amplia, entre familiares y amigos y mejor nivel de autonomía. Esta red de apoyo les permite una vida social mucho más amplia y diversificada.

Asimismo, estos mayores poseen una capacidad para relacionarse con el otro/otros por fuera del entorno familiar de manera más amplia que los adultos con hijos. Tienden generalmente a buscar y formar vínculos gratificantes, también en los vínculos de pareja, esperando de estos una relación caracterizada por lo afectivo y amoroso.

Referencias bibliográficas

Aduci, E. (1987). *Psicoanálisis de la vejez*. Buenos Aires: Ediciones Kargieman.

Bion, W.R. (1974). *Experiencias en grupos*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

De Rosnay, J.; Servan-Schreiber, F. y Simonnet, D. (2011). *Una vida extra. La longevidad: un privilegio individual, una bomba colectiva*. Barcelona. 3era Edición: Anagrama.

Febbraio, A. (2014). "Resultados finales de una investigación sobre vínculos significativos en adultos

mayores". *Revista Psicodiagnosticar (ADEIP)* Volumen doble 23/24: 69-82.

Fernández-Ballesteros, R.; Dir. (2010). *Gerontología social*. Madrid. Pirámide.

Horno Goicochea.P; Calderón B.; Berzal, R.; García Campos L.; González R. (2015). *Carpeta de formación para padres de la Campaña: "Educa, no pegues"*. Madrid: Save the Children.

Iacub, R y cols. (2012). *Prácticas no discriminatorias en relación con adultas y adultos*

Mayores. Tercera Edición. Buenos Aires: 3era Edición. INADI. Secretaría de Derechos

Humanos. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Presidencia de la Nación.

Instituto Nacional de Estadística y Censos. Encuesta Nacional de calidad de vida de adultos mayores 2014 (Internet). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: INDEC

Kalish, R. (1991). *La vejez Perspectivas sobre el desarrollo humano*. Madrid: Pirámide.

Lehr, U. (1999). "El envejecimiento activo. El papel del individuo y de la sociedad". *Revista Española de Geriátria y Gerontología*, 34(6):314-318.

López, F. (2011). *Desarrollo afectivo y social*. España: 2da Edición. Ed. Martinez Roca.

Marradi, A; Archenti, N; Piovani, J.I. (2011). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé Editores.

Pichon-Rivière E. (1979). *Teoría del vínculo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Rolla, E. H. (1991). *Senescencia. Ensayos psicoanalíticos sobre la tercera edad*. Buenos Aires: Editorial Galerna.

Winnicott, D. (1971). *Realidad y juego*. Barcelona. Gedisa.

Salvarezza, L. (1985). *Psicogeriatría. Teoría y clínica*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Sampieri, R.; Fernandez Collado, C.; Pilar Baptista, L. (2016.) *Metodología de la investigación*. México: 6ta edición. McGraw – Hill.

Zepellin, H., Sills, R.A. y Heath, M. W. (1986). "Is age becoming irrelevant? An exploratory study of perceived age norms". *International Journal of Aging and Human Development*. 24(4), 24: 241-256. PMID: 3596825. DOI: 10.2190.

**Doctor en Psicología
Director de la Licenciatura en Psicología. Facultad de Ciencias
Humanas (UMSA)
Jefe Departamento de Evaluación Psicológica. Facultad de
Ciencias Humanas (UMSA)
Profesor Titular de Psicodiagnóstico de Adultos y Gerontes.
Facultad de Ciencias Humanas (UMSA)
Profesor Adjunto Teoría y Técnica de Exploración y
Diagnóstico Psicológico. Facultad de Psicología (UBA)
Profesor Adjunto a cargo de Psicología de la Discapacidad.
Facultad de Psicología (UBA)
Miembro de la Comisión Evaluadora de la Maestría en
Gestión de Discapacidad con sede en el Departamento de
Salud Pública de la Facultad de Medicina (UBA)
Miembro de la Comisión Evaluadora de la Carrera de
Especialización en Psicología de la Discapacidad. Facultad de
Psicología (UBA)
Investigador UBACyT
Correo electrónico: andres.febbraio@umsa.edu.ar*

*** Psicóloga. Universidad Nacional de La Plata.
Profesora Titular de Exploración y Evaluación Psicológica.
Licenciatura en Psicología. UMSA.
Profesora Adjunta de Psicodiagnóstico de Adultos y Gerontes.
Licenciatura en Psicología. UMSA.
Ex – docente. Teoría y Técnica de Exploración y Diagnóstico.
Módulo II. Cátedra I. Licenciatura en Psicología. UBA
Correo electrónico: anaperriot@gmail.com*

**** Licenciado en Psicología. UMSA
Profesorado Universitario. Universidad del Salvador.
Profesor Adjunto de Psicodiagnóstico de Niños y
Adolescentes. Licenciatura en Psicología. UMSA.
Profesor Adjunto de Historia y Corrientes de la Psicología.
Licenciatura en Psicología. UMSA.
Posgrado en Clínica de la niñez y la adolescencia. Centro Dos.
Correo electrónico: ramifb@gmail.com*

***** Licenciada en Psicología. UMSA
Docente Autorizada de Psicodiagnóstico de Adultos y
Gerontes. Licenciatura en Psicología. UMSA.
Posgrado en Psicoanálisis con Práctica Clínica Institucional
en Adultos. Institución Fernando Ulloa.
Posgrado en Patologías del Narcisismo con Práctica Clínica
Institucional. Institución Fernando Ulloa.
Correo electrónico: crismcantarell@gmail.com*

Anexo:**EVSAM Modificada (2016)**

Entrevista para evaluar Vínculos Significativos en Adultos Mayores Modificada 2016 (EVSAM-M)
NOMBRE: EDAD: SEXO: H ☐ M ☐ ESTADO CIVIL: Casado ☐ Viudo ☐ Sep/Div ☐ Soltero ☐ UdH ☐ ESTUDIOS: P I ☐ P C ☐ S Í ☐ S C ☐ TUI y más ☐ NIETOS: S Í ☐ NO ☐ (Puede tener nietos por parte de la pareja) HERMANOS VIVOS: S Í ☐ NO ☐ OTROS FAMILIARES VIVOS: S Í ☐ NO ☐ CONVIVENCIA: Solo ☐ Acompañado ☐
1- ¿Cuál es la persona más importante para usted hoy? ¿Por qué?
2- ¿Cuáles son las otras personas importantes para usted hoy? Diga su nombre y tipo de relación.
3- ¿Podría colocarlas en un orden de importancia y decir por qué?

4-	Quando tiene algún problema, ¿cuál es la primera persona que llama y por qué?
5-	¿Con qué palabras describiría la relación con su pareja hoy? (Si es viudo/a, separado/a, divorciado/a, que describa como la recuerda. Aun cuando sea soltero/a puede estar en pareja).
6-	Describa en pocas palabras la relación con su familia de origen en general.
7-	¿Tiene amigos que conserva a los largo de los años? SÍ ☐ NO ☐
8-	¿Desde hace cuánto tiempo aproximadamente?
9-	¿Realiza actividades sociales? SÍ ☐ NO ☐
10-	¿Cuáles?
11-	¿Tiene amigos en estas actividades sociales? SÍ ☐ NO ☐
12-	¿Cómo describiría brevemente el vínculo que lo une a ellos?
13-	¿Se ve con ellos por fuera de dichas actividades? SÍ ☐ NO ☐
14-	Finalmente, ¿se siente más contenido por su familia o por sus amigos? Por qué?

ESTILO DE PERSONALIDAD Y ADHERENCIA AL TRATAMIENTO EN PACIENTES ADULTOS CON ESCLEROSIS MÚLTIPLE¹

PERSONALITY TRIATS AND ADHERENCE TO TREAMENT IN ADULT PATIENTS WITH MULTIPLE SCLEROSIS

Por A.K. Bustos., M.D Godoy.**, J.A. Navarra.***, M. González *****

Resumen

Objetivo: esta investigación tiene por objetivo determinar si el estilo de personalidad en pacientes adultos con Esclerosis Múltiple se asocia a la adherencia al tratamiento. Materiales y métodos: hasta el momento se han incluido 32 sujetos, continúa en desarrollo. Los instrumentos utilizados son: MIPS, Cuestionario de Morisky-Green y SMAN. Los datos son recabados de manera presencial o virtual a través de formularios digitalizados. Resultados: indican un perfil de personalidad optimista, y proteccionista de su entorno. Su autoestima depende del apoyo de otros. Confían en la

¹ La presente investigación fue aprobada en el marco del VII Concurso Abierto a Proyectos de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH - VII/2017 - 022)

experiencia directa. Actúan con formalidad. Intentan controlar las situaciones sociales y reprimen sentimientos negativos para agradar. La mayoría indica niveles satisfactorios de adherencia a los procesos de Neurorehabilitación y, en menor medida, a la medicación.

Palabras clave: Esclerosis Múltiple, personalidad, adherencia, modelos de abordaje

Abstract

Objective: The aim of this investigation is to determine if the personality of adult patients with Multiple Sclerosis is associated with the adherence to treatment. **Methods and Materials:** At the moment, 32 subjects have been included, its development is still in progress. The following instruments were used: MIPS, Morisky-Green Questionary and SMAN. The information is collected in person or virtually, through digital forms. **Results:** They show an optimist personality, also protective of their surroundings. Their self-esteem depends on the support given by others. They trust direct experience. They act formally. They attempt to control social situations and suppress negative feelings in order to be liked. Most of them show satisfactory levels regarding the adherence to Neurorehabilitation treatment and, on a minor scale regarding medication.

Key words: Multiple Sclerosis, personality, adherence, models of practice

Introducción

Existe evidencia, recabada por diferentes instrumentos, de la presencia de características y rasgos de personalidad que suelen presentarse con alta prevalencia en personas con Esclerosis Múltiple. En un estudio realizado en 2018, que buscaba determinar la prevalencia de determinados rasgos de personalidad en personas con EM y su asociación con el deterioro neurocognitivo, se halló que el 50 % de una población de 275 personas contaba con los siguientes rasgos: mayor neuroticismo y menor extroversión. Además, se evidenció que aquellos que presentaban un cuadro de deterioro cognitivo presentaban dichos rasgos de manera desadaptativa (Roy et al., 2018).

Del mismo modo, otro estudio registró el rasgo compulsivo como más prevalente en los pacientes con EM en relación con el resto de la población y trastornos de ansiedad dentro del campo psicopatológico (Maceda García et al., 2013).

Estos rasgos parecieran impactar en variables de relevancia que están incluidas en la neurorehabilitación, como la percepción de la calidad de vida. Un estudio realizado con 253 pacientes con Esclerosis Múltiple, que asoció rasgos de personalidad y percepción de calidad de vida, evidenció que la extraversión y el neuroticismo suelen impactar en la percepción de calidad de vida medida con la SF-36 (Zarbo et al, 2016).

El tópico de la adherencia al tratamiento cobra un sentido específico en el caso de las enfermedades neurodegenerativas y crónicas y continúa siendo un obstáculo en la mejora de la calidad de vida de muchos pacientes y las familias que acompañan el proceso de enfermedad, ya que en algunos casos exacerban los problemas de salud y aumentan los costos de asistencia sanitaria.

La OMS en 2003 sugiere que la cifra de pacientes con enfermedades crónicas que no adhieren en tratamientos a largo plazo a las indicaciones es del 50 % en países desarrollados (OMS, 2003).

La revisión de la literatura sobre la adherencia al tratamiento evidencia que el mayor número de investigaciones es en relación con el tratamiento farmacológico. En la revisión de López Romero de 2005, de los 53 metaanálisis incluidos dentro de la muestra, 32 emplearon métodos indirectos, 17 complementaron métodos indirectos y directos, y 13 eran revisiones bibliográficas. Este énfasis puesto en los tratamientos farmacológicos, denota la necesidad de un abordaje integral (López Romero et al., 2016).

La Escala de Morisky para la Medición de la Adherencia se ha utilizado en diversos estudios que incluyen diferentes patologías crónicas, en diferentes países o regiones del mundo. Respecto al uso del instrumento en población con Esclerosis Múltiple, también se ha utilizado en diferentes estudios, por ejemplo,

Wissemann et al. (2016) estudia la adherencia en pacientes con Esclerosis Múltiple de 788 pacientes, donde se identifican factores que tuviesen un impacto significativo en los niveles de adherencia. Zohra et al. (2018) utilizan la Escala de Morisky y la relacionan con la Escala de Impacto de Esclerosis Múltiple, para buscar relaciones específicas entre las puntuaciones globales y subescalas, y encuentran la mayor relación entre la no adherencia accidental y el deterioro cognitivo autoinformado.

Los estudios vinculados con la adherencia de tratamientos modificadores del curso de la patología muestran que los pacientes con EM suelen interrumpir los tratamientos, de aquí que se sugiera el abordaje de la adherencia como factor crítico (Bruce et al., 2011).

En estudios de adherencia al tratamiento farmacológico de pacientes con Esclerosis Múltiple se han contemplado, como indicios de adherencia, la suspensión y los cambios entre las dosis indicadas y las administradas. En el estudio realizado por Santolaya Perrín en 2012 en una población de 543 pacientes cuya indicación era interferón beta y acetato de glatiramer, sólo el 61 % logró adherencia manteniendo el tratamiento tal como se indicó (Santolaya Perrín et al, 2012).

Dicho estilo pareciera impactar en la adherencia al tratamiento, y esto conlleva una merma de su eficacia.

Estos antecedentes se fundan en constructos ampliamente desarrollados en relación con:

1. Esclerosis Múltiple

La Esclerosis Múltiple (EM) es una enfermedad neurológica crónica que afecta el sistema nervioso central. La lesión de la mielina, en diferentes momentos y en múltiples localizaciones, hace más lento o bloquea los mensajes entre el cerebro y el cuerpo, conduciendo a los síntomas de la EM (Frohman et al., 2005).

Es de naturaleza autoinmune y se la considera una enfermedad multifactorial (Frohman et al., 2005).

Argentina tiene una prevalencia de 17 casos por 100 000 habitantes (Rojas et al., 2012). La EM es más frecuente en mujeres (relación 3 a 1 respecto a hombres), y la edad promedio de diagnóstico es entre los 20-30 años (Rojas et al, 2012).

La EM es una enfermedad muy variable, y los síntomas dependen del área del cerebro o de la médula que se hayan visto afectadas. En algunos casos de EM, los síntomas aparecen y desaparecen en forma de brotes; y, en otros, se dan en forma progresiva. Pueden ser leves o graves, breves o persistentes.

Actualmente, no hay una cura definitiva para la enfermedad. Sí en los últimos años ha habido un cambio sustancial en la evolución de la EM debido a la aparición

de nuevos fármacos que consiguen modificar la enfermedad (Robertson et al, 2016).

Cuando hablamos de tratamiento en EM, tenemos que tener en cuenta que dos son los pilares fundamentales: el farmacológico y la neurorehabilitación.

2. Estilo de personalidad

El constructo de personalidad ha sido estudiado y definido desde múltiples enfoques. Para el presente estudio, se define desde la teoría de Theodore Millon (2006), ya que la visión de estilo de personalidad y su construcción, a partir de diferentes polaridades, otorga una posibilidad de entender y estudiar la personalidad humana desde una perspectiva dinámica (Sánchez, 2003).

Para dicho autor, la personalidad tanto normal (estilos) como patológica se construye bajo los mismos procesos y principios de aprendizaje, y se encuentran en un continuo que no posee línea divisora estricta y se diferencian entre ellas en que los estilos de personalidad poseen mayor flexibilidad para adaptarse al medio (Millon 1969/1983 citado en Strack, 1999).

Millon define personalidad como el estilo más o menos distintivo de funcionamiento adaptativo que un individuo muestra para relacionarse con su medio (Aparicio,1999).

A su vez, tanto estilo de personalidad como personalidad patológica se construyen bajo los mismos ejes bipolares: placer-dolor, uno mismo-los otros, y activo-pasivo (Millon 1969/1983 en Strack, 1999), que hacen referencia a cuáles refuerzos busca un individuo, y dónde y cómo los busca (Sánchez, 2003).

La teoría de la personalidad de Millon se enfoca, en primera instancia, en la personalidad patológica, pero luego se expande para delinear las características de la personalidad normal (Millon, 1990 en Strack, 1999). Para construir los estudios sobre la personalidad normal Millon propone tres conjuntos variables: 1. metas motivacionales; 2. estilos cognitivos; 3. relaciones interpersonales. Dichas variables se construyen con base teórica en estudios anteriores realizados por Freud, Jung, Meyer, Sullivan, entre otros (Dresch et al., 2005; Aparicio, 1999).

Las metas motivacionales se construyen a partir de los ejes bipolares presentados en sus primeros estudios, y es la forma en la que los individuos buscan refuerzos positivos. Los estilos cognitivos se vinculan con los métodos a través de los cuales los individuos perciben y se conectan con el mundo y con ellos mismos y, por último, las relaciones interpersonales buscan definir las estrategias que utilizan los individuos para vincularse con las demás personas (Millon, 1994 en Guevara et al. 1998). Todas ellas se construyen y se analizan a partir dimensiones bipolares (6 metas motivaciones, 8 estilos cognitivos, y 10 relaciones interpersonales) que, sobre la

base de su conjunto y relación, se construirán los estilos de personalidad.

3. Adherencia al tratamiento

3.1. Evolución del concepto

El desarrollo académico del concepto de adherencia terapéutica ha ido evolucionando a lo largo del tiempo.

Es necesario partir de la idea de un constructo complejo, ya que no involucra una conducta, sino un repertorio de conductas que son mediadas por factores que responden a naturalezas distintas, tanto intrínsecas como extrínsecas. Entre las variables intrínsecas, se consideran los conocimientos y creencias sobre la enfermedad y la salud; aspectos cognitivos, motivacionales y volitivos; y los estilos de personalidad. En vinculación con los factores externos, se contempla la calificación del profesional tratante, el apoyo familiar, las características del régimen terapéutico (complejidad, relación costo-beneficio, efectos secundarios). Y, como factores intermedios, se tiene en cuenta la satisfacción con el profesional, así como el estilo de comunicación que emplea, entre otros (Amigó et al., 2008). Del mismo modo, cabe destacar que se referirá no sólo al cumplimiento, sino también a la persistencia, especialmente en los tratamientos que sean de largo plazo (Nogués et al., 2007)

En la psicología de la salud, el estudio del fenómeno comenzó considerando aspectos situacionales y de

personalidad, luego incorporó modelos operantes, de los cuales ciertos estímulos elicitan ciertos comportamientos. Por último, se trabajó con modelos cognitivos-comportamentales incluyendo modelos de comunicación, aprendizaje social y cognitivos de decisión (Martín Alfonso et al., 2004).

3.2. Definición

La definición propuesta por la OMS en 2003 refiere al “grado en que el comportamiento de una persona: tomar los medicamentos, seguir un régimen alimentario y ejecutar cambios del modo de vida, se corresponden con las recomendaciones acordadas de un prestador de asistencia sanitaria” (OMS, 2003).

3.3. Diferencia entre cumplimiento y adherencia al tratamiento

La bibliografía suele diferenciar un marco teórico del cumplimiento terapéutico reconociéndolo como el grado en que el repertorio comportamental del paciente coincide con las indicaciones prescriptas por el profesional de la salud. Esta definición y perspectiva ponen el cumplimiento en situación como fenómeno unidireccional (si/no) y un rol pasivo del paciente (Martín Alfonso et al., 2004).

Por otro lado, el constructo de adherencia terapéutica hace referencia a la implicación activa que presenta el paciente en el curso de ciertas pautas e indicaciones que han sido aceptadas de manera mutua como la manera de

lograr un resultado o fin terapéutico. Esta última implica a la primera, pero hace énfasis en la relación interactiva y en la posibilidad de mayor participación en la toma de decisiones de los pacientes/familiares, que se registran con posibilidades de saber qué hacer, cómo hacerlo y cuándo hacerlo. En ciertas publicaciones se la encuentra como sinónimo de alianza, colaboración, cooperación (Martín Alfonso et al., 2004).

3.4 Medición de la adherencia al tratamiento

En la actualidad no existe un *gold standard* para la medición de la adherencia (López Romero et al., 2016). La clasificación más empleada es la de Osterberg, en la cual se distinguen métodos directos e indirectos (Osterberg et al., 2005).

Los métodos directos son más objetivos, específicos y sensibles a dicha medición. Por otro lado, resultan más costosos, sofisticados, y no se encuentran accesibles en la atención primaria. Ellos serían los siguientes:

- observación directa o monitoreada;
- medición del marcador biológico en sangre si fuese un medicamento.

Los métodos indirectos se caracterizan por ser más sencillos y prácticos, resultan más económicos, pero son menos sensibles. Esos métodos son:

- autoinformes y escalas de autorreporte;

- recuento de la medicación;
- tasas de recarga de la medicación;
- evaluación de la respuesta clínica del paciente;
- monitoreo electrónico de la medicación;
- marcador de medición fisiológica;
- diario del paciente;
- reporte del cuidador/familiar.

La Escala de Morisky para la Medición de la Adherencia (Morisky, et al., 1986), fue creada para medir la adherencia al tratamiento en pacientes principalmente hipertensos y poder crear soluciones, reforzar la alianza terapéutica y mejorar los resultados de las intervenciones. Actualmente, es la evaluación más empleada para la medición de la adherencia al tratamiento farmacológico

Relevancia del estudio

Esta investigación pretende generar antecedentes para el posible diseño e implementación de intervenciones que favorezcan la adherencia al tratamiento de pacientes adultos con Esclerosis Múltiple que se encuentren en tratamiento, con la intención de arribar a un modelo de abordaje desde una perspectiva transdisciplinaria.

Hipótesis

Existe una asociación en los estilos de personalidad de los pacientes adultos con Esclerosis Múltiple y la adherencia al tratamiento farmacológico y no farmacológico.

Objetivo general

Determinar si el estilo de personalidad en pacientes adultos con Esclerosis Múltiple se asocia a la adherencia al tratamiento.

Objetivos específicos

- Evaluar estilo de personalidad de pacientes adultos con Esclerosis Múltiple
- Evaluar adherencia al tratamiento de pacientes adultos con Esclerosis Múltiple
- Correlacionar los estilos de personalidad con la adherencia al tratamiento

Método

Diseño

Es una evaluación cualitativa de los datos parciales recolectados hasta el momento, conservando el trabajo final su enfoque cuantitativo con un diseño observacional, analítico, prospectivo.

Se incluyeron hasta el momento, por medio de muestreo por conveniencia, 32 pacientes adultos mayores de 18 años. Con diagnóstico de Esclerosis Múltiple, cualquiera sea su forma clínica, con indicación de tratamiento farmacológico y de neurorehabilitación para dicha patología. Todos ellos dieron su consentimiento informado.

Las instituciones donde se realizó la investigación fueron: Centro de Neurorehabilitación AlunCo y en Esclerosis Múltiple Argentina (EMA).

Criterios de inclusión y exclusión a la muestra

Los pacientes debieron contar con diagnóstico de Esclerosis Múltiple, cualquiera sea su forma clínica, diagnosticado por un médico neurólogo, quien debió indicar tratamiento farmacológico y de rehabilitación. Además, debieron proveer el consentimiento informado; en pacientes con trastornos cognitivos, se incluirán aquellos con trastornos leves. Las patologías o los trastornos cognitivos distintos a los establecidos en los criterios de inclusión fueron considerados como criterios de exclusión de los pacientes en el presente estudio.

El muestreo fue no probabilístico, fue un muestreo por conveniencia.

Instrumentos y procedimiento

Los pacientes fueron evaluados en una única oportunidad a fin de cubrir los objetivos primarios. La

participación fue de manera presencial o virtual a través de formularios digitalizados y llamado telefónico para recabar los datos demográficos y clínicos del evaluado. Esto permitió ampliar el escenario de búsqueda y reclutamiento a personas que se encontraban a distancia.

Las variables recolectadas establecidas en los objetivos del estudio y la forma en que fueron recolectadas son las siguientes:

- Aspectos clínicos y demográficos: se registró el género, la edad de los pacientes, el nivel de educación, ocupación, forma clínica de la Esclerosis Múltiple, fecha de diagnóstico, tipo y características de tratamiento recibido en la actualidad, EDSS, comorbilidades, constitución del núcleo familiar, cuidador primario. Esta evaluación fue llevada a cabo por un investigador no ciego a los objetivos del estudio y al diseño. Fueron recabados por única vez manera presencial o telefónicamente.
- Adherencia al tratamiento: se empleó el Instrumento de Evaluación de la adherencia a los procesos de Neurorehabilitación (SMAN) para la medición de la adherencia al tratamiento no farmacológico y el Cuestionario de Morisky-Green para la adherencia al tratamiento farmacológico. El primer instrumento consta de una Escala Likert para veinte enunciados agrupados en cinco factores. El segundo instrumento consta de cuatro preguntas simples que el paciente debe responder de manera binaria: SI/NO. Será evaluado una única vez

de manera presencial o virtual a través de un formulario digitalizado.

- **Estilo de personalidad:** se empleó el Inventario de Estilos de Personalidad de Millon, instrumento empleado para evaluar personalidad sana en población adulta. Consta de la evaluación de tres áreas: 1. metas motivacionales; 2. estilos cognitivos; y 3. relaciones interpersonales, las cuales se organizan en 180 ítems, agrupados en 24 escalas, que forman 12 pares (Millon, 1997). Dicha escala ha sido validada en Argentina. Los pacientes fueron evaluados una única vez de manera presencial o virtual a través de formulario digitalizado.

Resultados

Hasta el momento han participado del estudio 32 sujetos, de los cuales 21 son mujeres y 11 hombres. El nivel educativo en más del 70 % de la muestra es universitario y/o terciario, y solamente el 3 % posee un nivel educativo primario básico. Todos poseen los criterios de inclusión a la muestra y tienen un promedio aproximado de 10 años de evolución de la enfermedad.

Estilo de Personalidad

Como se describió anteriormente, la perspectiva dinámica de la personalidad, desde el marco conceptual que sustenta la evaluación MIPS, entiende que cada una de las polaridades que conforman cada escala representa un continuo y no un extremo. Por lo tanto, son constructos bipolares que deben ser interpretados en

conjunto y en relación con el conjunto de variables que hacen al perfil de personalidad (Millon, 2006).

Realizamos un análisis de los datos parciales para ver los estilos de personalidad que aparecen más destacados en la población en estudio.

La mayoría de la muestra, casi el 80 %, presenta el rasgo de Apertura. Por lo tanto, se describe dentro de un perfil de personalidad que se caracteriza por ser optimista respecto del futuro, mostrar conductas destinadas a enriquecer la vida, a producir placer más que a evitar el dolor. Casi la mitad de los participantes que comparte este rasgo lo presenta de forma marcada o exacerbada.

Dentro de este constructo bipolar, se encuentra el rasgo de Preservación. En la población en estudio, este rasgo se muestra significativamente ausente en el 75 % de los evaluados.

El 68 % tiende a ser proteccionista de su entorno, procurando satisfacer necesidades sociales y de pertenencia. Se encuentra motivado para ocuparse del bienestar y los deseos de los otros antes que los propios. Más del 85 % de los pacientes evaluados comparte este rasgo, lo presenta de forma marcada o exacerbada.

Si bien la muestra presenta mayor inclinación hacia el rasgo de Protección, dentro de esta polaridad (Protección/Individualismo), también está presente el rasgo Individualismo, aunque con menos incidencia.

Más del 62 % de la muestra se definió como poseedor del rasgo Extraversión, es decir que suelen buscar orientación y apoyo de los otros y el mundo que los rodea para mantener alta su autoestima. Tienen la disposición a mirar hacia el afuera, y no hacia adentro, en busca de información e inspiración. Más del 85 % de los pacientes comparte este rasgo y lo presenta de forma marcada o exacerbada.

La otra polaridad de este constructo es la Introversión, como la disposición a volverse hacia adentro, utilizando los propios pensamientos y sentimientos como recurso. Esta característica sólo está presente en el 43 % de la muestra.

El 62 % refiere, como su fuente de información, la experiencia directa y observable, tiene preferencia por la información tangible, estructurada y definida. Se describen dentro del rasgo Sensación, a diferencia del rasgo Intuición de quienes tienen preferencia por lo intangible, simbólico y abstracto.

En su trato interpersonal, el 62 % presenta el rasgo de Firmeza, dentro del constructo bipolar Vacilación/Firmeza. Quienes presentan este rasgo se definen como audaces y persuasivos, ambiciosos, seguros de sí mismos y competitivos. Pueden ser vistos por los demás como arrogantes. También está presente el rasgo Vacilación en algunos de los evaluados, pero en menor magnitud.

Más del 78 % presenta el rasgo de Conformismo (dentro del constructo bipolar Discrepancia/Conformismo). Estos sujetos son propensos a atender las normas sociales y a adecuarse a ellas, con tendencia a actuar con formalidad frente a los demás. Se definen como responsables, organizados, cumplidores y aplicados. Es poco frecuente que se muestren tal cual son o que actúen de manera espontánea. La polaridad Discrepancia se encuentra presente sólo en el 28 % de la muestra.

El rasgo de Control (dentro del constructo bipolar Sometimiento/Control) se encuentra presente en más del 68 %. Es decir que aparece la tendencia a intentar mantener el control en situaciones sociales. Suelen ser enérgicos y dominantes. Pueden interpretar las demostraciones de afecto como signos de debilidad. Esta inclinación a tomar el control muchas veces se revela en conductas coercitivas, intransigentes o tercas.

Por el contrario, el rasgo de Sometimiento se encuentra presente sólo en el 34 % de los evaluados.

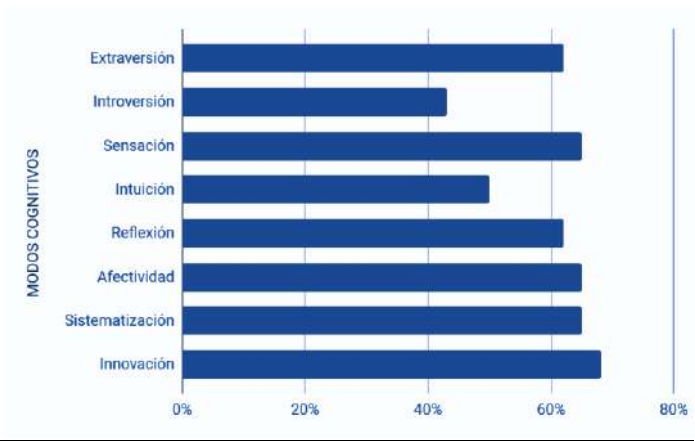
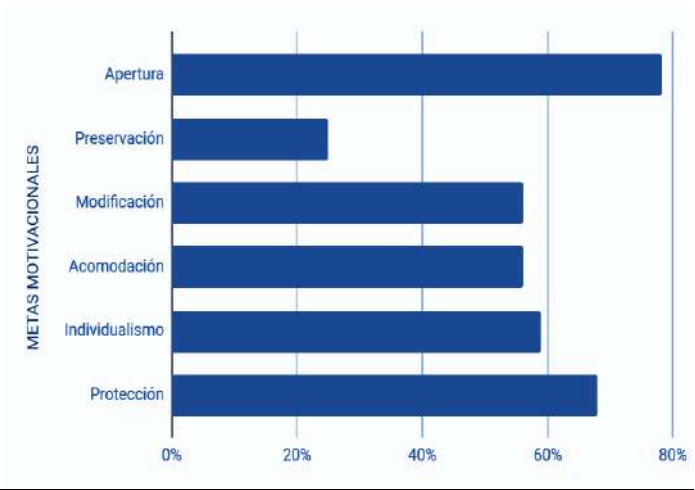
Más del 68 % presenta el rasgo Concordancia (dentro del constructo bipolar Insatisfacción/Concordancia). Es decir que se muestran generalmente receptivos y afables, a pesar de que reprimen sentimientos negativos para agradar a los demás.

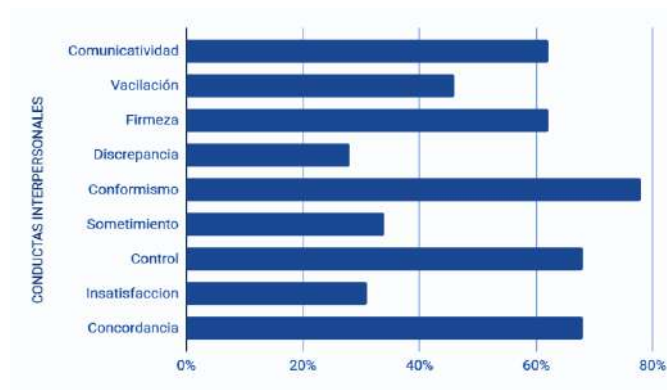
Aproximadamente el 34 % presenta puntajes elevados dentro de la Escala de Impresión Positiva. Se interpreta que las respuestas de estos evaluados muestran la tendencia a resaltar los aspectos más valorados

socialmente, es decir que intentan dar una imagen favorable sobre sí mismos. Mientras que sólo el 8 % de los participantes presentó puntajes elevados dentro de la Escala de Impresión Negativa, dando una imagen desfavorable sobre sí mismos. Muestran dificultades en las relaciones sociales y una perspectiva pesimista. Asimismo, estas personas tienen una mayor probabilidad de transitar trastornos del estado de ánimo del tipo depresivo.

La Escala de Consistencia se mantuvo dentro de los puntajes adecuados en casi un 85 % de la muestra, quienes mostraron un perfil coherente y no contradictorio en sus respuestas. Mientras que el 15 % restante fue inconsistente y contradictorio para describirse y mostró dificultad para brindar una descripción sobre sí mismo, que sea estable y definida.

En los gráficos a continuación se pueden visualizar los resultados completos en todas las escalas de la evaluación MIPS.





Adherencia

En la Escala de Morisky casi el 60 % de la muestra parcial indicó altos niveles de adherencia a los tratamientos farmacológicos. Por el contrario, el 21 % manifestó un bajo nivel de adherencia a la medicación.

Casi la mitad de los participantes manifestó tener olvidos a la hora de tomar su medicación, pero sólo el 9 % ha dejado de tomar la medicación por decisión propia cuando siente que su enfermedad está bajo control.

En el Instrumento de Evaluación de la Adherencia a los Procesos de Neurorehabilitación (SMAN) el 12 % refirió un nivel alto de adherencia, el 75 % refirió un nivel de adherencia satisfactorio, y el 13 % restante tiene un nivel de adherencia mediano a bajo.

En los ítems de la evaluación referidos al factor socioeconómico, alrededor del 60 % de la muestra indicó que siempre o casi siempre cuenta con una red de apoyo social y un estatus socioeconómico que favorece su permanencia en el tratamiento. Asimismo, más del 70 % expresó que continúa con su tratamiento, más allá de sus creencias y su situación familiar actual.

Respecto del equipo del sistema de asistencia sanitaria, el 59 % de los evaluados refiere que siempre o casi siempre tiene acceso a los servicios de salud que facilitan su proceso de rehabilitación. Y cerca del 25 % puede acceder sólo a veces.

El 75 % considera que siempre o casi siempre es atendido por un equipo de profesionales preparado que se preocupa por su estado de salud y adherencia al tratamiento de rehabilitación. Y el 65 % refiere que siempre o casi siempre ha recibido educación sobre su condición de salud y un seguimiento adecuado. El 28 % refiere que sólo a veces.

Con respecto al proceso de neurorehabilitación funcional, la muestra indica que el 78 % continúa con su tratamiento, a pesar de que no se evidencian resultados inmediatos. Y el 68 % refiere ser siempre o casi siempre constante con su asistencia a la rehabilitación. Pero un 15 % refiere que sólo a veces mantiene la constancia en su asistencia a tratamiento.

En los ítems de la evaluación vinculados a la discapacidad, el 25 % de los evaluados refirió que, frente

a trastornos de salud adicionales, sólo a veces continúa asistiendo a su tratamiento. Sin embargo, más del 80 % manifestó que siempre o casi siempre hace todo lo que está a su alcance para continuar asistiendo a rehabilitación.

Más del 70 % de la muestra considera que se mantiene motivado para asistir a su tratamiento, y más del 80 % refiere que se mantiene positivo y esperanzado.

Conclusiones

De acuerdo con la muestra analizada, los rasgos de personalidad más destacados presentan un perfil que se caracteriza por ser optimista, proteccionista de su entorno. Su principal fuente de inspiración y apoyo son los otros y el mundo exterior, de ello depende su autoestima. Prefieren la información tangible, estructurada y definida. Confían en la experiencia directa y observable. Se definen como seguros de sí mismos, competitivos, responsables, organizados y cumplidores. Actúan con formalidad y generalmente son poco espontáneos. Frente a situaciones sociales, intentan mantener el control. Se muestran receptivos y reprimen sentimientos negativos para agradar a los demás.

En lo general, la muestra indica niveles satisfactorios de adherencia a los procesos de neurorrehabilitación y, en menor medida, de adherencia a la medicación. Sin embargo, resulta pertinente cuestionar la propia concepción de adherencia que puede tener cada uno de los evaluados. La gran mayoría de la muestra expresa

tener una adherencia adecuada a la medicación, pero casi la mitad refiere olvidos en la toma.

Retomando el concepto teórico de adherencia, entendido no sólo como cumplimiento de las indicaciones, sino como fenómeno bidireccional (paciente-profesional) en donde el paciente ocupa un rol activo en su adherencia, y dada la presencia destacada del rasgo de Conformismo (perfil cumplidor y aplicado), surge una nueva pregunta sobre la relación con los niveles de adherencia manifestados.

Podría inferirse que el tipo de adherencia descripta por la muestra se encuentra más relacionada con el cumplimiento de la orden que con una verdadera participación activa y consciente en el tratamiento. Sin embargo, esto no deja de ser una inferencia, con lo cual podría hacerse la misma pregunta dirigida a cuestionar la forma en que el equipo profesional lleva adelante acciones que favorezcan este nivel de participación y compromiso en el paciente para con su tratamiento, sea farmacológico o de rehabilitación.

Asimismo, surgen interrogantes respecto de la manera en que se construye la adherencia terapéutica y esta alianza entre el equipo de salud y el paciente. Se destaca la importancia de conocer el perfil de personalidad de estos pacientes, dada la complejidad inherente a esta patología neurológica y al nivel de incertidumbre que puede despertar el diagnóstico y su relación con la adherencia.

Teniendo en cuenta los resultados parciales sobre el perfil de personalidad de estos pacientes, se destaca el rasgo Extraversión. Este implica la importancia, para estos sujetos, de la presencia de un otro que acompañe, que estimule, que aporte conciencia, dado que generalmente requieren que el mundo exterior alimente su autoestima, ya que este es su principal fuente de información, inspiración y aliento. Con lo cual podría inferirse que estos pacientes podrían tener una mejor adherencia si el equipo profesional, conociendo este rasgo y el perfil de personalidad general, revisara y adaptara el estilo de abordaje para que resultase pertinente y eficaz.

Otro aspecto que resulta interesante observar es la cantidad de olvidos en la toma de medicación en relación con el resultado global de adherencia a la medicación. Si bien el 60 % refirió un alto nivel de adherencia a la medicación, casi el 50 % manifestó olvidos de algún tipo. Aquí es válido cuestionar ¿a qué pueden responder estos olvidos? y ¿por qué estos sujetos se consideran adherentes, a pesar de tener conciencia sobre estos olvidos? Resulta interesante poder dilucidar si estos olvidos se relacionan con fallas en la esfera cognitiva, con la personalidad o con fallas en el entendimiento del tipo de abordaje que requieren estos pacientes por parte del equipo tratante.

Este tema excede el objetivo de la presente investigación y surge como un hallazgo dentro de los datos arrojados brindando la posibilidad de generar nuevos

interrogantes para futuras investigaciones en este campo.

Referencias bibliográficas

Amigó, I., Fernández, C., y Pérez, M. 1998. "La adhesión a los tratamientos terapéuticos". En: Amigó, I. (ed), Manual de psicología de la Salud. Madrid: Pirámide.

Aparicio García, M.E., Sánchez López, M. P. 1999. "Los estilos de personalidad: Su medida a través del Inventario Millón de Estilos de Personalidad". *Anales de Psicología* (2): 191-211.

Bruce, J.M., Lynch, S.G. 2011. "Multiple Sclerosis: MS Treatment adherence – how to keep patients on medication?". *Nature Review Neurology* (8) 421-422.

Dresch V., López, M. D. P. S., y García, M. E. A. (2005). Diferencias de personalidad entre matutinos y vespertinos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37(3), 509-522.

Frohman, E. M., Filippi, M., Stuve, O., Waxman, S. G., Corboy, J., Phillips, J. T. y Monson, N. 2005. "Characterizing the mechanisms of progression in multiple sclerosis: evidence and new hypotheses for future directions". *Archives of neurology* (9): 1345-1356.

Guevara, L. F., Strack, S., y Schinka, J. A. 1998." An examination of Millon's dimensional and stylistic

descriptions of normal personality". *Journal of personality assessment* (3): 337-348.

López Romero, L.A., Romero Guevara, S.L., Parra, D.I., Rojas Sánchez, L.Z. 2016. "Adherencia al tratamiento: concepto y medición". *Revista Hacia la Promoción de la Salud* (1): 117-137.

Maceda García, S., Louzao Martínez, M.J., Midaglia, L., Míguez Silva, M.A., Guerra Guimarey, M.J., Muñoz García D. 2013. "Personalidad, patología y esclerosis múltiple". *Revista de la Asociación Gallega de Psiquiatría* (12): 80-86.

Martín Alfonso, L., Grau Ábalo, J.A. 2004. "La investigación de la adherencia terapéutica como un problema de la psicología de la salud". *Psicología y Salud* (1): 89-99

Millon, Theodore. 1997. *MIPS Inventario Millon de estilos de personalidad*. Buenos Aires: Paidós.

Millon T., y Grossman S. D. 2006. Millon's Evolutionary Model for Unifying the Study of Normal and Abnormal Personality. In S. Strack (Ed.), *Differentiating normal and abnormal personality* (p. 3-49). Springer Publishing Company.

Morisky, D.E., Green, L.W., Levine, D.M. 1986. "Concurrent and predictive validity of a self-reported measure of medication adherence". *Medical Care* (1): 67-74.

Nogués Sorli M.L., Villar, J. 2007. "Instrumentos de medida de adherencia al tratamiento". *An Med Interna* (3): 138-141.

OMS. 2003. Adherence to long-term therapies: evidence for action, Ginebra, Suiza.

Osterberg, L. , Blaschke, T., 2005. "Adherence to medication". *N Engl J Med* (5): 487-497.

Robertson, D., y Moreo, N. (2016). Disease-Modifying Therapies in Multiple Sclerosis: Overview and Treatment Considerations. Federal practitioner : for the health care professionals of the VA, DoD, and PHS, 33(6), 28–34.

Rojas, J. I., Patrucco, L., Cristiano, E. 2012. "Esclerosis múltiple en la Argentina revisión sistemática y meta-análisis". *Medicina* (6): 449-454.

Roy, S., Drake, A.S., Eizaguirre, M.B., Zivadinov, R., Weinstock Guttman, B., Chapman, B.P. Benedict, R. 2018. "Trait neuroticism, extraversion, and conscientiousness in multiple sclerosis: Link to cognitive impairment?". *Mult Scler* (2): 205-213.

Sánchez, R. O. 2003. "Theodore Millon, una teoría de la personalidad y su patología". *Psico-Usf* (2): 163-173.

Santolaya Perrín, R., Fernández Pacheco García Valdecasas, M., Arteché Eguizabal, L., Gema Pérez, I.; Muñoz, N.; Ibarra Barrueta, O., Callejón, G. 2012.

"Adherence to treatment in multiple sclerosis". *Farm Hosp* (3): 124-129.

Strack: Strack, S. 1999. "Millon's normal personality styles and dimensions". *Journal of personality assessment* (72): 426-436.

Wisseman, K., Gudesblatt, M., Bumstead, B., Zarif, M., Fafard, L., Thotam, S., Buhse, M., Golan, D., Becker, S., Sullivan, C., Wilken, J., Morisky, D. 2016. "Multiple Sclerosis: Population analysis of predicted medication adherence behavior by Morisky medication adherence scale (MMAS-8)". *Neurology* (16): 132.

Zarbo, I.R., Minacapelli, E., Falautano, M., Demontis, S., Carpentras, G., Pugliatti, M. 2016. "Personality traits predict perceived health-related quality of life in persons with multiple sclerosis". *Mult Scler* (4): 551-558.

Hamid Z., Guddenblat M., Underwood J., Wisseman K. Fafard L., Srinivasan J., Bumsteead B., Buhse M. Zarif M., Blitz-Shabbir K, Morisky D. 2018. "An investigation into the relationship between the multiple sclerosis impact scale (MSIS-29) and predicted medication adherence as measured by the morisky medication adherence scale (MMAS-8) in people with multiple sclerosis". *Neurology* (15): 373.

**Lic. en Psicología. Presidenta de la Fundación AlunCo.
Directora General de VINCI Consultoría Transdisciplinar.
Profesora Titular de la cátedra Clínica de la Persona con
Discapacidad (UMSA). Docente de posgrado (UCA). Correo
electrónico: kbalunco@gmail.com*

*** Lic. en Psicopedagogía. Coordinadora del Instituto de
Docencia e Investigación de la Fundación AlunCo. Docente de
grado y posgrado (UNSI y UCA).
Correo electrónico: lic.melisagoday@gmail.com*

**** Lic. en Kinesiología y Fisiatría. Coordinador del Instituto
de Docencia e Investigación de la Fundación AlunCo. Docente
de grado (UBA y UCES). Presidente de la Asociación
Argentina para el Estudio del Dolor.
Correo electrónico: javiernavarra@gmail.com*

***** Lic. en Psicología. Coordinadora metodológica de Centro
de Neurorehabilitación Transdisciplinaria de la Fundación
AlunCo.
Correo electrónico: marianag.baires@gmail.com*

IMPACTO DE UN PROGRAMA DE INCLUSIÓN EDUCATIVA DE LA UNIVERSIDAD DEL MUSEO SOCIAL ARGENTINO EN JÓVENES EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD SOCIAL – 2017 Y 2018¹

THE IMPACT OF THE UMSA PROGRAM OF EDUCATIONAL INCLUSION FOR YOUNG PEOPLE IN VULNERABLE SITUATION – 2017 AND 2018

Por Roxana Boso, Milagros Ferreyra**, Oriana Guidi***,
Micaela Calo****, Gustavo Mäusel ******

Resumen

Se presentan avances de un proyecto de investigación con diseño exploratorio descriptivo y metodología cualitativa sobre la importancia del tránsito por instituciones universitarias de poblaciones tradicionalmente excluidas. La inclusión educativa de jóvenes en situación de vulnerabilidad social impacta favorablemente en su vida y en sus proyectos a futuro. Esta hipótesis deriva del Programa de Extensión “Todos Tenemos Derecho a Construir un Proyecto de Vida” de la Facultad de Ciencias Humanas y el IOVP (Instituto de Orientación Vocacional y Profesional) de la UMSA.

¹ La presente investigación fue aprobada en el marco del VII Concurso Abierto a Proyectos de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH - VII/2017 - 023)

Este artículo amplía el marco teórico, reúne antecedentes de investigaciones, describe y analiza los seguimientos educativos a estudiantes del Programa, que logró, desde su inicio, aumentar la permanencia de estos en la universidad, resultando significativo el valor del acompañamiento educativo y del trabajo en equipo con referentes e instituciones que actúan de nexo con la universidad.

Palabras clave: proyecto de vida, inclusión educativa, vulnerabilidad social

Abstract

This paper is about the progress of a research project with descriptive exploratory design and qualitative methodology on the importance of transit through university institutions of traditionally excluded populations. Educational inclusion of young people in situations of social vulnerability has a favourable impact on their life and on their future projects. This hypothesis arises from the Extension Program "We All Have the Right to Build a Life Project" of the School of Human Sciences and IOVP of UMSA.

This article broadens the theoretical framework, gathers background research, describes and analyzes the educational monitoring of students in the Program, which, since its creation, managed to increase their permanence in the university. Educational support and teamwork with institutions acting as links with the university proved to be of significant value.

Key words: life project, educational inclusion, social vulnerability

Introducción

La vulnerabilidad social que atraviesa a un sector importante de la población, en este contexto contemporáneo, está marcada mayoritariamente por la exclusión y la pobreza, con carencias y desventajas sociales que peligran convertirse en definitivas.

La educación superior no sólo es un derecho, sino que corresponde a la libertad e ilustración del ciudadano, y su acceso debería estar facilitado a todos los estudiantes sea cual fuere su contexto socioeconómico. Forma parte del último eslabón en las etapas de la educación formal, en tanto función transformadora y amplificadora de habilidades y aptitudes para la inclusión socio-laboral. Asimismo, promueve el pensamiento crítico y el compromiso social, y permite la ampliación en el horizonte de expectativas del proyecto personal de vida.

Considerando esta concepción, surge el proyecto de esta investigación como estrategia para comprender, fomentar, promover y acompañar el desarrollo educativo de los ciudadanos pertenecientes a estas comunidades vulnerabilizadas en el complejo proceso de inserción a sus estudios superiores.

La Universidad del Museo Social Argentino tiene una larga trayectoria de compromiso con la sociedad. La tradición a la que adherimos supone colocar a la persona

en primer plano de interés, como así lo indica la larga tradición griega a la que pertenecemos, en donde un individuo se convierte en persona libre, no sólo bajo el aspecto de la formalidad jurídica, sino mediante la educación. En este sentido, la formación no es pensada como un elemento meramente profesional, sino eminentemente cultural en el sentido de la paideia griega, al transmitir valores intelectuales y estéticos, diversos, sociales y políticos en sentido amplio, inherentes a la sociedad.

Nuestra herencia nos indica sentirnos parte de las dificultades y desafíos que nuestra sociedad atraviesa. En este sentido, su clara misión institucional explicita los valores sociales en los que se sustenta el Programa de Extensión “Todos Tenemos Derecho a Construir un Proyecto de Vida”, al promover acciones orientadas a la inclusión educativa universitaria de jóvenes en situación de vulnerabilidad social: desde el año 2012 en el barrio de Barracas a través del Instituto Nuestra Señora de los Milagros de Caacupé, luego extendidas a otros barrios, se destacan las acciones en la comunidad Carlos Gardel, desde el año 2017. Donde existe derecho, tal vez debieramos leer libertad. La inclusión se realiza por medio de estos valores entrelazados: formación, libertad e ilustración ciudadana.

A partir de concebir como hipótesis que la inclusión de jóvenes en el ámbito educativo universitario impacta en la comunidad de la que forman parte, así como en la vida personal, social y familiar de ellos, se diseñó esta

investigación que se plantea los siguientes objetivos generales:

- o describir el programa de inclusión educativa universitaria que se desarrolla en la UMSA para jóvenes en situación de vulnerabilidad social;
- o caracterizar el impacto de las experiencias de esos jóvenes, referidas al desarrollo del mencionado programa de inclusión educativa.

Mientras que se definieron los objetivos específicos que a continuación se expresan:

- o caracterizar a las comunidades vulnerables;
- o identificar problemáticas afines al Sufrimiento Social;
- o relevar las políticas sociales referidas a la educación, que posibilitan desestigmatizar a los jóvenes en situación de vulnerabilidad social;
- o presentar el programa de inclusión educativa universitaria desarrollado en la UMSA para jóvenes en situación de vulnerabilidad social;
- o detectar las condiciones de posibilidad para que el programa sea exitoso;
- o identificar variables o factores a tener en cuenta para la medición del impacto del programa en lo que respecta al ámbito personal, social y familiar de los jóvenes participantes.

El proyecto de investigación se sustenta en un diseño exploratorio descriptivo, siguiendo los aportes de Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista

Lucio (2014). Exploratorio porque se aborda una problemática poco analizada, como sucede en esta ocasión. Descriptivo, ya que pretende especificar propiedades, características e impacto de un programa educativo en una comunidad vulnerable, identificando variables a considerar para un desarrollo exitoso del programa.

Se valora el relevamiento de experiencias internacionales y locales sobre el problema de estudio, a modo de estado del arte. Para ello, se consideran fuentes de tipo primario y secundario, que permiten obtener información pertinente a través de *papers* científicos, tesis doctorales, revistas especializadas, libros especializados. Se consultan las bases de datos: Redalyc, Psicothema, Scielo, Scholar, Google Académico, EBSCO, entre otras.

La investigación se sustenta en una metodología cualitativa, basada en el análisis de documentación y entrevistas en profundidad a expertos e informantes clave.

Respecto del análisis de documentación, se utiliza lo disponible en el IOVP-UMSA respecto del surgimiento del programa “Todos Tenemos Derecho a Construir un Proyecto de Vida” desde su elaboración en el año 2012, y las acciones desarrolladas en el marco del mismo, durante todos estos años, para la inclusión educativa de jóvenes y adultos en situación de vulnerabilidad. Se valora la historia de la Universidad y su tradición caracterizada por el compromiso social -mediando con la

sociedad civil- como marco que da sentido al diseño del citado Programa.

Considerando las entrevistas en profundidad (fase de la investigación en curso), se planifica efectuarlas a expertos: a) creadores del Programa Proyecto de Vida de la Universidad del Museo Social Argentino: Gustavo Mäusel y Verónica Brasesco; b) tutores de los estudiantes que forman parte del Programa; c) líderes de opinión y referentes de la Escuela de Caacupé, del barrio Carlos Gardel y del barrio Villa Lugano -incluyendo a referente religioso, referente educativo, vecinos; d) psicóloga y trabajador social que realizan los seguimientos sistemáticos en este proceso de inclusión, analizando los registros en Diario de Campo, seguimientos personales, hojas de primer contacto, según anotaciones referidas a la RAISS; e) psicólogas del IOVP que realizan los acompañamientos educativos de los estudiantes en la universidad que participan del programa Proyecto de Vida.

También se prevé realizar entrevistas a jóvenes que transitan o bien transitaron por las mencionadas experiencias de inclusión educativa universitaria en el marco de este Programa. Se pretende realizar entrevistas en profundidad a sus familiares, por lo menos, a uno por cada alumno.

El Programa “Todos Tenemos Derecho a Construir un Proyecto de Vida”, se desarrolla a partir de una evaluación continua, por lo cual se fueron introduciendo cambios desde su lanzamiento hasta la fecha. Esta

investigación permitirá revisar el desarrollo del Programa de un modo más sistemático, identificando indicadores que posibilitarán su mejoramiento, continuidad y ampliación. Además, posibilitará identificar variables y factores de medición que serán un modo de visibilizar la importancia de generar políticas sociales que favorezcan la inclusión educativa universitaria de sectores de la población en situación de vulnerabilidad social.

Acerca del Programa de Extensión “Todos Tenemos Derecho a un Proyecto de Vida”

El proyecto de investigación “Impacto de un Programa de Inclusión Educativa de la UMSA, en Jóvenes en Situación de Vulnerabilidad Social – 2017 y 2018” se elabora considerando que el IOVP (Instituto de Orientación Vocacional y Profesional) es un ámbito de investigación, estudio y atención de la problemática educativa, vocacional y profesional, que forma parte de la Universidad del Museo Social Argentino.

El Instituto tiene sus orígenes en el año 1931, derivándose de una iniciativa previa, el Instituto Central de Orientación Profesional, que en el año 1923 se conformó como el primer instituto de orientación vocacional con un laboratorio psicotécnico en la Argentina, destacándose por ser el primero en América del Sur. Cuando el instituto es absorbido por el Museo Social Argentino, con todo su personal e instrumental, comienza a denominarse Instituto de Orientación Profesional, ampliándose también sus objetivos.

Acompañando los cambios del contexto, el instituto fue actualizando y extendiendo sus acciones.

Actualmente el IOVP tiene por objetivos brindar orientación educativa a los estudiantes cursantes en la UMSA, realizar procesos de orientación vocacional y profesional abiertos a la comunidad y desarrollar o acompañar proyectos de investigación vinculados con la temática que se desarrolla en el Instituto.

Entre las actividades del IOVP dirigidas a la comunidad, se encuentran los procesos de Orientación Vocacional y Desarrollo Profesional, y también el Programa de Articulación Escuela Media-Universidad.

Este se dirige a los estudiantes de los últimos años del secundario y, en general, a todos aquellos que deseen ingresar a la universidad. Se presta especial atención a las necesidades de jóvenes en situación de vulnerabilidad, por lo tanto, en el año 2013 (Resolución N.º 19/13) entra en vigencia el Programa “Todos Tenemos Derecho a Construir un Proyecto de Vida” propuesto por la Facultad de Ciencias Humanas y elaborado en asociación con el IOVP. Este se articula con otros dos programas ya existentes: Promoción de la Salud y Prevención de Adicciones, y Articulación Escuela Media – Universidad.

Los tres Programas de Extensión se encuentran alineados con la misión de la Universidad, que desde su fundación, el 23 de mayo de 1911, consta en estudiar los

problemas sociales y plantear soluciones para la sociedad contemporánea.

El Programa referido al Proyecto de Vida desarrolla actividades de orientación a población en situación de vulnerabilidad social (ya sea por precariedad social o discapacidad). Inició sus acciones atendiendo las necesidades de poblaciones en situación de vulnerabilidad social por marginalidad socio-económica, en articulación con el Instituto Nuestra Señora de los Milagros de Caacupé, mediante un convenio de cooperación mutua vigente desde el día 15 de abril del año 2013. En comunicación fluida con los referentes de esa comunidad, se fueron elaborando las primeras intervenciones de acuerdo con los sustentos de una investigación acción. Respecto de ello, fueron valiosos los aportes de Kurt Lewin, promotor de esta modalidad de investigación destinada a conocer la psicología de los grupos y las relaciones interpersonales que, como refiere Colmenares y Piñero (2008), es una herramienta metodológica heurística apropiada para la comprensión de realidades y prácticas socio-educativas.

Considerando ese sustento teórico, es que desde el mencionado Programa de Extensión se pretendió vincular el estudio de los problemas de ese contexto (grupo) social específico, con acciones sociales que facilitasen de manera simultánea generar conocimiento y producir cambios sociales.

El desarrollo del Programa en el Instituto Nuestra Señora de los Milagros de Caacupé fue el comienzo de

acciones socio-educativas que fueron consolidándose y ampliándose. En el año 2017, se enriqueció al vincularse con la RAISSS – Red Americana de Intervención en Situaciones de Sufrimiento Social, a través de la Fundación Convivir. Asimismo, y en el marco de un convenio con Sedronar, el Programa extendió sus acciones de compromiso social para la inclusión de jóvenes de la comunidad Carlos Gardel. Luego se incluyeron jóvenes del barrio Villa Lugano.

Vulnerabilidad, exclusión y Sufrimiento Social según RAISSS

Cuando se menciona la expresión poblaciones vulnerables, se hace referencia tanto a la cuestión de la vulnerabilidad social como a los fenómenos de exclusión social: la vulnerabilidad social entendida como un “proceso multidimensional que se expresa de varias formas, ya sea como fragilidad o indefensión ante cambios originados por el entorno como por el desamparo institucional desde el Estado” (Milanese, 2016).

No se trata de la vulnerabilidad de los sujetos en sí, de hecho, esta tiene que ver con la propia condición humana, sino de su situación de vulnerabilización, concebida como producto o resultado de los dispositivos biopolíticos de dominación (Rascovan, 2018).

En este contexto, se hace hincapié en las situaciones de vulneración de derechos, en todo su espectro, así como también en los procesos de exclusión social entendidos

como un fenómeno de expulsión, que tiene como causa y consecuencia las dificultades, por ejemplo, para acceder a espacios y recursos valorados socialmente, ya sean materiales o inmateriales. Esto es, la dimensión socioeconómica que produce la condición de pobreza en su sentido material y sus consecuencias sobre las condiciones de vida de las poblaciones.

Las poblaciones vulnerables a las que se hace referencia en este trabajo se sitúan en el contexto de ambos conceptos.

La negación al acceso de los recursos de todo tipo que favorecen el bienestar social produce Sufrimiento Social. Éste puede pensarse como el resultado de esta expulsión y vulneración de derechos que padecen las personas que habitan en estos contextos.

Son procesos de “estar mal” que no son consecuencia de enfermedades de órgano o de enfermedades funcionales ubicadas exclusivamente en el cuerpo. Son formas de Sufrimiento Social en tanto tienen correlación directa con el acceso y la participación en los bienes sociales, son consecuencia de los procesos de exclusión, se enraízan en las formas y en los procesos de la vida social, su origen anida en los procesos de desigualdad e injusticia (Milanese, 2016).

El concepto de Sufrimiento Social se toma a partir de las propuestas de la RAISSS (Red Americana de Intervención en Situaciones de Sufrimiento Social) sobre la base del modelo ECO2, que es un metamodelo, un

modelo para elaborar modelos (Machin, Velasco, Silva y Moreno, 2010), que propone el desarrollo de la investigación en la acción en un contexto determinado con el objetivo de construir un modelo de intervención sobre algún fenómeno de Sufrimiento Social.

Este modelo de intervención es elaborado por el equipo interviniente y de acuerdo con la particularidad de esa determinada experiencia, a partir de un diagnóstico en profundidad, diseño de una estrategia, y contando con los elementos para ejecutarla y evaluarla.

El aporte del marco teórico de este modelo y el resultado de la aplicación de algunas de sus herramientas metodológicas son el marco teórico de esta investigación, aplicado a la temática específica de la inclusión universitaria con poblaciones vulnerabilizadas.

Antecedentes de inclusión educativa de poblaciones vulnerabilizadas

La cuestión de la inclusión universitaria con poblaciones vulnerabilizadas ha llevado a experimentar cambios en las universidades iberoamericanas en las últimas décadas y, en muchos casos, implicó reestructurar sus funciones y servicios. Entre estas demandas, “el logro de la dimensión social evidencia el imperativo de repensar el rol de las universidades como organizaciones inclusivas, que puedan ofrecer una respuesta pertinente y relevante a la inclusión de colectivos tradicionalmente excluidos de este espacio educativo” (Gairín Sallán, 2016:1).

Entre los antecedentes vinculados con la experiencia de inclusión universitaria con poblaciones vulnerabilizadas en Latinoamérica, es posible relevar información en investigaciones cualitativas sobre experiencias concretas de estudiantes provenientes de sectores de bajos niveles socioeconómicos (tradicionalmente excluidos) de perfiles heterogéneos. Uno de ellos remite a un estudio, elaborado en la Ciudad de México durante el año 2015, acerca de 27 estudiantes provenientes de contextos en situación de vulnerabilidad, que se incluyeron en distintas universidades de elite (Silva Laya y Jiménez Romero, 2015). Del mismo modo, en Santiago de Chile, Leyton Vásquez y Fuenzalida (2012) exhiben los resultados de un análisis de entrevistas a 29 alumnos pertenecientes a contextos vulnerabilizados. En la misma línea, se identifica una investigación que complementa la temática de las representaciones sociales de los jóvenes estudiantes en situación de vulnerabilidad que se encuentran cursando en universidades chilenas; este trabajo evidencia las dificultades en el tránsito académico para este tipo de población (Pontillo, 2013). En Argentina, se desarrolló el análisis de un programa social orientado a favorecer la trayectoria universitaria de jóvenes que participan de dichos contextos; mediante esa investigación se estudiaron sus percepciones y aquellos factores que contribuyen a la permanencia y continuidad en las instituciones, tales como las tutorías, el acompañamiento y las becas económicas (Mayer y Cerezo, 2018).

En la mayoría de los estudios se detecta una referencia explícita a la teoría de Bourdieu (2007), la cual postula que el funcionamiento del sistema educativo se encuentra asociado a los *habitus* propios de las familias y estudiantes con altos capitales culturales. Se entiende por *habitus* a los esquemas generativos de obrar, pensar y sentir asociados a la posición social, lo que hace que las personas de un entorno social homogéneo tiendan a compartir estilos de vida parecidos.

Dicha perspectiva se enmarca en las diferencias de clase, evidenciando la hegemonía de los estratos altos. Sin embargo, tal planteamiento -que se respalda con evidencia empírica- obstaculiza los interrogantes sobre problemas orientados a “reconocer y comparar las experiencias sociales y académicas en universidades con diferentes configuraciones socio-institucionales, no necesariamente asociadas a los *habitus* de los estratos altos” (Leyton, Vásquez, Fuenzalida, 2012). En este contexto, sería importante pensar además en otros marcos conceptuales que superen la dicotomía de desclasamiento como único método de estudio y análisis.

Al respecto, encontramos recurrente el marco conceptual de la corriente contemporánea en la sociología de la educación francesa. En ella se destaca el exponente Dubet (2007), quien plantea explorar en las prácticas de los estudiantes del ciclo superior y profundizar en la experiencia general de qué implica el “Ser Universitario” desde su dimensión subjetiva. Dubet plantea una

perspectiva más afín a los objetivos de esta investigación, en tanto este autor también postula los límites del análisis del método de Bourdieu.

Reflexiones acerca de los 7 años de trayectoria del Programa “Todos Tenemos Derecho a Construir un Proyecto de Vida”

Con la apertura del Programa, en 2013, las acciones del Instituto de Orientación Vocacional y Profesional se centraron en el desarrollo de talleres de Orientación Vocacional y Ocupacional para los jóvenes próximos a egresar de la institución de educación media Nuestra Señora de los Milagros de Caacupé, ubicada en el barrio 21-24 y gestionada por la Pastoral Villera. El objetivo principal de dicha institución consiste en atender a jóvenes en situación de vulnerabilización social que no asistían o no eran contenidos por otras instituciones educativas, con el fin de garantizar su permanencia en el sistema educativo.

Desde el IOVP, se diseñó un dispositivo que les permitiera a los estudiantes asistir a una serie de encuentros en la Universidad. El primer encuentro consistió en una presentación de la Universidad y del Instituto con el objetivo de que los jóvenes se familiarizaran con la institución. Luego se realizó un taller para el intercambio e indagación de sus expectativas respecto al futuro. En los encuentros siguientes, se llevó a cabo un proceso de Orientación Vocacional propiamente dicho, que consistió en tres encuentros grupales. Por último, se realizaron

entrevistas individuales con los participantes, con el objetivo de reflexionar acerca de sus intereses vocacionales y proyectos futuros.

En el primer año del programa, ingresó una estudiante becada, ya que su elección vocacional estaba dentro de la oferta académica de la UMSA. Los intereses vocacionales de los otros jóvenes también fueron tenidos en cuenta, identificando aquellas instituciones que, por sus características, podían ser más propicias para que continuaran sus estudios. En algunos casos, teniendo en cuenta la posibilidad de que la escuela se encargara de gestionar nuevos convenios o becas para ellos.

Concluidos los procesos de orientación en la universidad, se realizó un taller llamado “Proyecto de Vida”, en el colegio Caacupé, coordinado por una trabajadora social, con presencia de una orientadora vocacional y la tutora académica de los jóvenes, cuyo objetivo fue abordar el diseño de un proyecto de vida integrando valores, intereses y metas, reconociendo las capacidades personales, así como las oportunidades y limitaciones del contexto.

Al año siguiente, se replicaron las acciones, realizándose algunos ajustes en los objetivos de los talleres, según las características del grupo identificadas por la tutora de los estudiantes en el colegio Caacupé. Se incrementó el número de becados, en el año 2014 se inscribieron tres alumnos.

Desde el IOVP, se ofreció seguimiento educativo a todos los estudiantes que ingresaron con becas del Programa consistente en una inducción al ámbito universitario, acompañamiento en el proceso de inscripción a la carrera, vinculación con los Directores de Carrera, orientación en cuanto a la selección de materias, organización del tiempo, materiales de estudio y eventuales problemáticas en relación con las exigencias académicas, entre otras cuestiones.

Las experiencias generadas permitieron ir realizando ajustes en la planificación de los talleres o en la modalidad de llevarlos a cabo. Los primeros años, por ejemplo, los jóvenes de Caacupé venían a la universidad acompañados por su preceptor, quien se quedaba con ellos también durante los procesos de Orientación Vocacional. Esto era para acompañarlos en la experiencia de viajar hasta una locación y un ámbito para ellos desconocidos y para asegurar su presencia. Sin embargo, se observó que esto le daba a la experiencia una connotación de “obligatoriedad”. Es así que, para favorecer una implicación más activa y voluntaria de los jóvenes en el proceso, se decidió que sólo asistieran acompañados por su tutora y preceptor al primer Taller. A partir del año 2015, se diferenciaron los talleres de los procesos de orientación vocacional. Los talleres comenzaron a tener como objetivo sensibilizar y concientizar acerca de la importancia de tener una vida con proyectos, así como informar acerca de la oferta educativa en general. Asimismo, se explicitaba la finalidad de los procesos de orientación vocacional y se

invitaba a participar sólo a quienes estuvieran interesados en realizarlo.

En el año 2016, se reflexionó sobre la importancia de emprender nuevas acciones que promovieran la inclusión, y se extendió el programa a otra población vulnerabilizada, mediante un nuevo convenio que permitió intervenir en el barrio Carlos Gardel con una población más amplia y heterogénea. Ya no se trataba de estudiantes de una misma institución educativa, sino de personas de distintos grupos etarios, con diversos perfiles y recorridos educativos. Ese año se realizaron 24 procesos de orientación vocacional.

Para el año 2017, y por experiencia de los procesos de orientación realizados a esta población, se decidió organizar dos Talleres de Orientación Vocacional grupales en el barrio Carlos Gardel (primero y segundo cuatrimestre del año) con la finalidad de sensibilizar sobre la temática, y se los diferenció de los procesos de Orientación Vocacional realizados desde el IOVP. Asimismo, los interesados comenzaron a incluirse en los procesos de orientación vocacional abiertos a la comunidad que habitualmente realiza el IOVP.

Se planificó para el año 2018 mantener los dos Talleres anuales con los alumnos de Caacupé, invitando a los interesados a participar de los procesos de orientación vocacional abiertos a la comunidad. Con respecto a las actividades con la población del barrio Carlos Gardel, se decidió realizar un taller en el primer cuatrimestre en el barrio; y otro, en el segundo cuatrimestre, en la sede de

la Universidad, para que quienes estuvieran tomando una decisión de continuar con sus estudios se fueran familiarizando con traslados y asistencia a las instituciones donde podrían cursar. De los participantes a los talleres de ambos grupos, 12 personas realizaron procesos de orientación vocacional.

Asimismo, viendo las dificultades de muchos de los estudiantes del Programa para sostener la asistencia, cumplir con las exigencias académicas o compatibilizar el estudio con las dificultades de sus vidas cotidianas, se tomó la decisión de reforzar el seguimiento sistematizado para favorecer la retención y acompañar a los estudiantes de manera más regular en la superación de los obstáculos.

Por otra parte, se evaluó la importancia de establecer, como requisito fundamental, que los ingresantes becados realicen, junto con los demás ingresantes, el Curso de Ingreso Obligatorio a la Universidad. Este tiene una duración de dos semanas y puede realizarse de manera presencial (preferentemente) o semipresencial.

En el año 2019, se continuó con la actividad de los talleres tanto con los alumnos de Caacupé como con grupos del barrio Carlos Gardel. Se amplió y se diversificó su temática de acuerdo con las características grupales y los objetivos establecidos en cada caso junto con los referentes. Se realizaron tanto Talleres de tipo expositivos (brindando información acerca de las características y opciones de educación superior) como otros más vivenciales, invitando a la reflexión, al

despliegue de sueños personales y a la posibilidad de pensar futuros posibles. El número de participantes, en los procesos de orientación vocacional, disminuyó respecto a años anteriores (9 personas realizaron procesos), pero se evidenció que, en su conjunto, se trataba de sujetos con un nivel de compromiso mayor con respecto a continuar sus estudios. De hecho, muchos de ellos ingresaron al Programa.

De los cursantes en el año 2019, 5 abandonaron por diferentes motivos, mientras que otros se destacan por el nivel de desempeño alcanzado en sus estudios. Algunos sostienen la cursada con mucha dificultad, pero aun así avanzan. En todos los casos, se realiza un seguimiento regular y sistemático que se refuerza en los meses de julio, diciembre y febrero para brindar el acompañamiento necesario a la hora de rendir finales e inscribirse a materias.

Continuando con la ampliación del Programa, se hicieron nuevos convenios con Nueva Cultura Despierta, Fundación Marianista y Colegio del Buen Consejo. A raíz de esto, se registraron para el 2020 un total de 33 estudiantes, entre los cuales 3 son reincorporaciones.

Acciones del Programa “Todos Tenemos Derecho a un Proyecto de Vida”

El programa se caracteriza desde sus inicios por un aprendizaje sostenido que permitió ir sistematizando sus procedimientos.

Actualmente se diferencian cuatro fases. Una primera, de sensibilización. Una segunda referida a la orientación vocacional ocupacional y toma de decisión. Una tercera, de inducción a los estudios universitarios. La cuarta fase corresponde al seguimiento o acompañamiento educativo.

Primera fase de sensibilización: tiene el propósito de concientizar acerca de la importancia de tener una vida con proyectos y generar un puente entre el nivel de estudios secundarios y el nivel superior, acercando al estudiante a la posibilidad de continuar formándose. Se propicia la generación de un canal de comunicación, ya sea yendo el equipo profesional de la UMSA hasta la institución educativa secundaria o bien propiciando que los estudiantes puedan acercarse a la sede de la universidad. Esta última instancia tiene el plus de proporcionar un aprendizaje experiencial desde la misma necesidad de trasladarse y conocer un ámbito de estudios universitarios.

Este primer acercamiento consta de dos encuentros distribuidos a lo largo del último año de los estudios secundarios. Se realizan talleres participativos con metodologías vivenciales. Se brinda información acerca de opciones de estudio superiores (cursos, formación y capacitación laboral, tecnicaturas, estudios terciarios y universitarios).

Segunda fase: orientación vocacional ocupacional y toma de decisión. Los estudiantes interesados en continuar con estudios superiores son derivados al IOVP por los

referentes de las organizaciones o instituciones con las cuales se trabajó mediante un convenio específico a tal fin.

Desde el IOVP, se inscribe a los postulantes en los procesos de orientación vocacional abiertos a la comunidad que se realizan con regularidad o, eventualmente, se realiza un proceso de orientación vocacional específico. Dependiendo de las singularidades del caso, se evalúa la posibilidad de tener un primer encuentro individual, previo a realizar el proceso de orientación vocacional, con el propósito de tomar contacto con las singularidades del postulante.

Luego de los encuentros grupales, se acuerda, como con todos los consultantes, una entrevista individual de devolución del proceso de orientación. En esa instancia, se evalúan en profundidad, junto con el postulante, las motivaciones para la elección de la carrera y las exigencias de la vida universitaria. Asimismo, se informa acerca de los requisitos y documentación necesarios para la inscripción, incluyendo la obligatoriedad de realizar el Curso de Ingreso a la universidad, ya sea de manera presencial o semipresencial.

Tercera fase: inducción a los estudios universitarios. Una vez que el estudiante finaliza el proceso de orientación vocacional ocupacional, en caso de decidir continuar sus estudios en un nivel superior y si esa carrera corresponde con la oferta académica de la UMSA, se inicia el proceso de inscripción y entrevista con el director de la carrera correspondiente. El propósito de

esa entrevista es el conocimiento mutuo, la profundización de los contenidos del plan de estudios, la evacuación de dudas y el asesoramiento en relación con las materias en las cuales inscribirse. El Director de la Carrera deberá dar conformidad para proseguir con la inscripción.

Esta fase continúa con la participación en el Curso de Ingreso, denominado Taller de Introducción a la Cultura Académica Universitaria, ya que pretende favorecer la inserción de los estudiantes en la vida académica y potenciar las competencias necesarias para un adecuado desempeño académico que favorezca la culminación de los estudios universitarios. Se propone motivar el desarrollo de un aprendizaje autónomo y nivelar los contenidos para propiciar el despliegue de competencias ligadas con la comprensión lectora y la producción de textos escritos, profundizando en aspectos clave para el tránsito por el mundo académico universitario. La evaluación final del curso permite elaborar el perfil de los ingresantes e identificar problemáticas particulares a atender para su seguimiento educativo.

En el curso, también se brinda información general sobre la universidad, sectores, procedimientos para inscripción a materias y evaluaciones parciales y finales, entre otra información para favorecer la vida en la universidad.

Cuarta fase: seguimiento y acompañamiento educativo. Es realizada por el IOVP, en articulación con los Directores de Carrera, quienes a su vez pueden recibir *feedback* de los profesores acerca de los estudiantes.

Asimismo, el acompañamiento se realiza en articulación con los referentes de las organizaciones con convenio dentro del Programa. De esta forma, se realiza un seguimiento sistemático y personalizado de los estudiantes del programa para detectar de manera proactiva dificultades y, cuando las hay, acompañar en la búsqueda de soluciones o estrategias que favorezcan el tránsito y la continuidad de la vida académica.

Una vez transitados estos años en la implementación del programa, se fueron generando encuadres educativos que enmarcan las expectativas de la institución con respecto al desempeño y compromiso de los estudiantes con la carrera elegida. Entre estos, se puede mencionar:

- promover que los alumnos de primer año, por lo menos, cursen una materia por cuatrimestre;
- estimular a los alumnos para que rindan y aprueben por lo menos una evaluación final por año;
- favorecer la participación en los talleres de orientación educativa ofrecidos por el IOVP al alumnado de la UMSA;
- establecer objetivos académicos personalizados, a medida que avanzan en la carrera y dependiendo de las posibilidades individuales.

Conclusiones

Se destaca la importancia del tránsito por las instituciones universitarias de sectores de la población tradicionalmente excluidos con el convencimiento de que las vivencias de inclusión educativa universitaria en jóvenes que se encuentran en situación de vulnerabilidad social impactan de manera favorable en aspectos de su vida personal, social, familiar así como en el armado de sus proyectos a futuro.

La educación superior es un derecho de todo ciudadano, sea cual fuere su contexto socioeconómico, motivo por el cual su acceso debería estar facilitado a todos los estudiantes, incluyendo a los de sectores vulnerabilizados. La educación superior, último tramo de la educación formal, es transformadora y amplificadora de habilidades y aptitudes del sujeto, cada vez más críticas para la inclusión socio-laboral y la ampliación del horizonte de expectativas de los proyectos personales de vida.

A partir del desarrollo del Programa de Extensión "Todos Tenemos Derecho a Construir un Proyecto de Vida" se pretendió vincular el estudio de las problemáticas de los jóvenes vulnerabilizados con acciones que facilitasen, de manera simultánea, generar conocimiento y producir cambios sociales. El Programa, iniciado con el Instituto Nuestra Señora de los Milagros de Caacupé, dio lugar a una serie de acciones socio-educativas que fueron consolidándose y ampliándose a partir de la experiencia y de una evaluación continua, a

través de la cual se fueron introduciendo cambios desde su lanzamiento hasta la fecha. De hecho, el Programa se enriqueció al vincularse con la Red Americana de Intervención en Situaciones de Sufrimiento Social (RAISSS), a través de la Fundación Convivir. Asimismo, en el marco de un convenio con Sedronar, se extendieron las acciones para la inclusión de jóvenes de la comunidad Carlos Gardel y posteriormente a jóvenes del barrio Villa Lugano.

Tomando el concepto de Sufrimiento Social propuesto por la RAISSS, se propone un modelo de intervención acorde a la particularidad de determinada experiencia, basado en el diagnóstico, diseño de una estrategia y con los elementos para ejecutarla y evaluarla. El resultado de la aplicación de algunas de sus herramientas metodológicas son el marco teórico de la investigación de este trabajo, aplicado a la temática de la inclusión universitaria con poblaciones vulnerabilizadas.

El abordaje del contexto, a partir de esta conceptualización, apunta a facilitar a los participantes del Programa, en tanto sujetos de derechos, el acceso a oportunidades y experiencias educativas que promuevan su desarrollo personal teniendo como objetivo el despliegue de mayores recursos y posibilidades para la construcción de sus proyectos futuros.

Desde los inicios del Programa y con el transcurrir de los años, los cambios y ampliaciones derivados del análisis de la experiencia, redundaron en una mayor

permanencia de los estudiantes becados en la universidad. Se destaca como significativo el valor del acompañamiento educativo brindado desde el IOVP en articulación con las diversas áreas intervinientes de la universidad y el trabajo en equipo con los referentes que tienen vínculo con los estudiantes y las instituciones que actúan de nexo con la universidad.

El Programa de Extensión “Todos Tenemos Derecho a Construir un Proyecto de Vida” fue consolidándose y ha suscitado el interés de la OEA-CICAD (Comisión Interamericana para el Control del Abuso de Drogas) y del Consorcio de Universidades de la OEA.

Esta investigación permitirá revisar el desarrollo del Programa de un modo más sistemático, identificando indicadores que posibilitarán el mejoramiento, la continuidad y la ampliación del mismo.

Referencias bibliográficas

Bourdieu, Pierre. 2007. *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Colmenares E., Ana Mercedes; Piñero M., María Lourdes. 2008. "La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas". *Laurus* (27): 96-114.

Dubet, Fracois. 2007. *La experiencia sociológica*. Barcelona: Gedisa.

Gairín Sallán, Joaquín; Suárez, Cecilia Inés. 2016. "Inclusión y grupos en situación de vulnerabilidad: orientaciones para repensar el rol de las universidades". *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación* (46): 1-15.

Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos; y Baptista Lucio, Pilar. 2014. *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.

Machín, Juan; Velasco, Manuel, Silva, Elsy Yaneth, y Moreno, Alejandra. 2010. *ECO2 ¿Un modelo para la incidencia en políticas públicas?* México: Centro Cáritas de Formación para la Atención de las Farmacodependencias y Situaciones Críticas Asociadas.

Leyton, Daniel; Vásquez, Alba; Fuenzalida, Valentina. 2012. "La experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes instituciones de educación

superior universitaria (iesu): resultados de investigación". *Revista Calidad de la Educación* (37): 61-97.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652012000200003>

Mayer, Liliana y Cerezo Leticia. 2018. "Análisis de las contribuciones de un programa social a la trayectoria universitaria de jóvenes en situación de vulnerabilidad social". *Revista Páginas de Educación*. (11, 2): 130-152.
<http://dx.doi.org/10.22235/pe.v11i2.1631>.

Milanese, Efrem .2016. *Tratamiento Comunitario: teorías y conceptos*. Glosario Crítico ECO². Brasil: Asociación de Formación y reeducación Lua.

Portillo Loch, Natalia. 2013. "Jóvenes en educación superior: Identidad en condiciones de vulnerabilidad". Trabajo de grado. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.

Rascovan, Sergio (comp). 201). *Orientación Vocacional con sujetos vulnerabilizados. Experiencias comunitarias de los bordes*. Buenos Aires: Noveduc.

Silva Laya, Yengny Marisol y Jiménez Romero, Adriana. 2015. "Estudiantes de contextos vulnerables en una universidad de élite". *Revista de la Educación Superior* (175): 95- 119.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60445662005>

**Doctora en Psicología (USAL)*

Lic. en Psicología (UCA)

*Directora del IOVP – Instituto de Orientación Vocacional y
Profesional (UMSA)*

Correo electrónico: roxana.boso@umsa.edu.ar

***Magíster en Periodismo Documental (UNTREF)*

*Curso de Posgrado en Comunicación ProSocial (Universidad
de Belgrano)*

*Coordinadora del proyecto "Inclusión Universitaria con
Poblaciones Vulnerables" (RAISS- SEDRONAR)*

Correo electrónico: MFerreyra@sedronar.gov.ar

****Licenciada en Psicología (UMSA)*

*Orientadora educativa y vocacional del Instituto de
Orientación Vocacional y Profesional (UMSA)*

Correo electrónico: oriana.guidi@umsa.edu.ar

*****Licenciada en Psicología (UBA)*

*Orientadora educativa y vocacional del Instituto de
Orientación Vocacional y Profesional (UMSA)*

Correo electrónico: micala.calo@umsa.edu.ar

****** Licenciado en Psicología (USAL)*

DEA Facultad de Filosofía (UCM)

Decano de la Facultad de Ciencias Humanas (UMSA)

Presidente del Capítulo Nacional Issup Argentina.

*Profesor Titular de "Historia de la Filosofía" y "Seminario de
Complejidad Contemporánea" (UMSA)*

Correo electrónico: gustavo.mausel@umsa.edu.ar

EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EDUCACIÓN INICIAL CON NIÑOS DE 3 A 4 AÑOS¹

EMOTIONAL LEARNING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION FOR THREE-YEAR-OLD CHILDREN

Por Sandra Mariel Grossi, Claudia Elena Díaz**, Cecilia
Pérez Varela***, Natalia Campoya****, Karina Sosa******

Resumen

Debido a la amplitud de este tema, haremos foco en la educación emocional en educación inicial, con niños de 3 años, teniendo en cuenta algunas características evolutivas de estos niños/as y cuáles podrían ser los beneficios para ellos, pensando en una utilización sistemática de estrategias de Educación Emocional.

En este trabajo, adoptaremos el siguiente concepto de competencia: “La capacidad para movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (Bisquerra y Pérez 2007).

¹ La presente investigación fue aprobada en el marco del VIII Concurso Abierto a Proyectos de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH - VIII/2018 – 025)

Salovey y Sluyter (1997) han manifestado al menos cinco dimensiones básicas

dentro de las competencias emocionales que son: Cooperación, Asertividad, Responsabilidad, Empatía y Autocontrol.

Entendemos la educación emocional como un proceso educativo que potencia el desarrollo de las competencias emocionales, como elemento del desarrollo integral de las personas, y que brinda herramientas para la regulación emocional, en pro del beneficio social.

La presente investigación pretende mostrar, de un modo empírico, cómo identifican y expresan sentimientos y emociones los niños de 3 a 4 años, analizando su influencia en relación con la mejora de sus habilidades sociales.

Teniendo en cuenta la edad de los niños y de las niñas, se utilizará la observación y se registrará para su posterior análisis. De manera que la técnica de la observación se aplicará en cada una de las fases de la investigación, interactuando con los niños y con las niñas ya sea directa o, en ocasiones, indirectamente. La actual investigación se encuentra en curso; y, en este artículo, se exponen los primeros avances.

Palabras clave: emoción, primera infancia, educación emocional

Abstract

Due to the extent of this topic, we will focus on emotional education at initial education, with three-year-old children, taking into account some evolutionary characteristics of these children and examining the benefits it may have for these children, bearing a mind a systematic use of strategies of Emotional Education.

"We conceive competence as the ability to adequately mobilize a set of knowledge, skills, abilities, and attitudes necessary to carry out various activities with a certain level of quality and effectiveness" (Bisquerra & Pérez 2007).

Salovey and Sluyter (1997) have stated at least five basic dimensions within emotional competencies: Cooperation, Assertiveness, Responsibility, Empathy and Self-Control.

We understand emotional education as an educational process that enhances the development of emotional competencies as an element of integral development of human beings, which provides tools for emotion regulation, in favor of social benefit.

This research aims to show, in an empirical way, how three-year-old children identify and express their feelings and emotions, by analyzing their influence in relation to the improvement of their social skills.

Taking into account the age of the boys and girls, the observation will be used and recorded for further analysis. Thus, the observation technique will be applied at each stage of the research, by interacting with the boys and girls in a direct or indirect way. This research is under way, and this paper introduces its first advances.

Key words: emotion, early childhood, emotional education

Método y Metodología

Preguntas/Problema

1. ¿Los niños identifican las cuatro emociones básicas: alegría, tristeza, enfado y miedo?
2. ¿Pueden reconocerlas en los demás?
3. ¿Mejora el manejo de las emociones después del trabajo con actividades de educación emocional?
4. Si reconoce sus emociones, ¿esto repercute en sus habilidades sociales?

Objetivo general

Comprobar si los niños de 3 años pueden identificar las cuatro emociones básicas en ellos mismos y en los otros. Asimismo, deseamos comprobar si mejora el manejo de estas luego de actividades de educación específica y si esto repercute en sus habilidades sociales.

Objetivos específicos

1. Determinar si los niños de 3 años identifican las cuatro emociones básicas: alegría, tristeza, enfado y miedo en ellos mismo y en los demás
2. Explicitar si el manejo de las emociones mejora después del trabajo con actividades de educación emocional
3. Analizar si el reconocimiento de las emociones repercute en las habilidades sociales

Hipótesis

Se considera que, tras el programa de trabajo, los niños/as mejoran su capacidad para identificar sus emociones y la de los demás y enriquecen su autocontrol y habilidades sociales

Metodología: cualitativa.

Tipos de estudio: descriptivo

Instrumento de aplicación

Se le presenta al niño/a de forma individual ocho imágenes (niña-alegre, niña-triste, niña enfadada, niña-miedosa y niño-alegre, niño-triste, niño-enfadado y niño-miedoso) y se le dice que tome las que expresen lo mismo o las que sean iguales. Luego se le pregunta: ¿qué le pasa? El educador va anotando lo sucedido. Material: tarjetas pequeñas en blanco y negro plastificadas: niña-

alegre, niña triste, niña-enfadada, niña-miedosa, niño alegre, niño-triste, niño-enfadado, niño miedoso. Se aplica antes del método de enseñanza basado en las emociones y *a posteriori* del mismo. El proceso de aprendizaje con el método dura 6 meses

Instrumento de recolección de datos

Se utilizó la observación sistemática del investigador y se llevaron a cabo registros. También se realizaron registros mediante grabaciones vídeo y fotografías, que posteriormente se analizaron.

Utilización de protocolo armado para tal fin, consta en el anexo.

Obtención, composición y características de la muestra

Se trata de una muestra de niños de ambos géneros entre 3 y 4 años concurrentes a Centros de Desarrollo Infantil.

Población de estudio: 37 niños/as de 3 a 4 años de edad.

Unidades muestrales: niños/as concurrentes a Centros de Desarrollo Infantil (Creciendo, Copello y Herrera).

Tipo de muestra: no probabilística

Factores de inclusión

- Niños concurrentes a Centros de Desarrollo Infantil
- Niños sin diagnósticos de problemas de aprendizajes
- Niños sin diagnósticos psiquiátricos

Se realizaron reuniones de familias para el consentimiento voluntario e informado por parte de los adultos responsables de los niños/as, de participación en la investigación, los cuales se adjuntan en el anexo. Además, se explicaron el objetivo y la metodología

Marco teórico

La importancia de los seis primeros años para el logro de aprendizajes y el desarrollo de la inteligencia es algo que ya no se discute. En las edades de 0 a 3 años, las emociones son más naturales y espontáneas, y están menos tapadas por la vergüenza y las experiencias.

Pueden aprenderse en cada momento cotidiano del jardín (mis emociones provocan reacciones positivas o negativas y las de los demás también en mí).

Padres y maestros intervienen en la vida del niño en esta temprana edad de una manera sumamente relevante.

Los cuidados, enseñanza y crianza, además de la preservación de la vida, establecen una significativa

relación en la adquisición del sentimiento de autoestima del niño.

La inteligencia emocional incluye la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual (Salovey y Mayer 1997:10).

Daniel Goleman (1996) plantea que la inteligencia emocional es una forma de interactuar con el mundo, que tiene muy en cuenta los sentimientos; y engloba habilidades tales como el control de los impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía, la agilidad mental. Ellas configuran rasgos de carácter como la autodisciplina, la compasión o el altruismo, que resultan indispensables para una buena y creativa adaptación social.

El autor expone que las competencias emocionales podrían ser sustento a las demás competencias a nivel cognitivo. Asimismo, Goleman considera que la inteligencia emocional puede desarrollarse, pero requiere un determinado tiempo y constancia para lograr un cambio hacia la competencia emocional favorable. Por lo tanto, los estímulos internos y externos (soporte social) son de vital importancia para dicho desarrollo.

El Modelo de Goleman propone conocer las propias emociones, para luego ir desarrollando habilidades que permitan manejarlas y automotivarse. Luego se espera que el sujeto sea capaz de desarrollar una empatía adecuada hacia los demás y, finalmente, pueda relacionarse con los demás.

La educación emocional pone el acento en el reconocimiento de las propias emociones y la capacitación para su autorregulación, tratando de modificar algunos paradigmas de la educación clásica.

Las instituciones que educan a niños/as pequeños/as son parte de las redes de sostén en las que las familias se insertan, conformando apoyos que complementan y fortalecen la tarea de crianza en el hogar. Como primeros espacios de lo público, esas instituciones se transforman, para esos/as pequeños/as y esas familias, en un espacio de lo común, en un entramado de interacciones, que devienen en constantes encuentros con lo otro, con lo diferente: las distintas crianzas; las características de cada familia, de cada cultura; las modalidades que asumen los lenguajes afectivos, corporales, simbólicos, expresivos, etc. Así, “distintos modos de crianza hacen posible un rico intercambio de experiencias, habilitando la construcción de nuevos significados” (Rebagliati, 2009: 12).

Es por ello muy importante conocer los hitos en el desarrollo emocional, qué aspectos son esperables y qué necesidades emocionales tienen un/a niño/a pequeño/a para estar en disposición de detectar cualquier dificultad

o problema en este ámbito con el fin de poder intervenir de la forma más rápida y eficaz, dentro de un proceso de prevención y detección temprana (Begoña Ibarrola.2020: 2).

Es importante, hacer una breve revisión en cuanto a la población a la cual hacemos referencia en esta investigación: niños/as de 3 años de edad. Ángel Rivière (1996) desarrolla el concepto de la Teoría de la Mente, que es la capacidad de atribuir pensamientos e intenciones a otras personas. Se considera que esta capacidad es la base de la empatía; y, gracias a ella, podemos tratar de comprender las motivaciones y necesidades de otros. La capacidad de comprender la mente se desarrolla progresivamente en el niño/a durante un período evolutivo que va aproximadamente de los 18 meses a los 5 años. Entre los 3 y los 4 años, los niños/as no tienen dificultades con las diferentes perspectivas de los objetos delante y comprenden que, según nuestra posición, lo vemos de diferente forma. También a esta edad asocian emociones con situaciones: “Estoy triste porque mi muñeco se ha perdido”. Y pueden entender las tareas de “falsa creencia”; mientras que, entre los seis y los siete años, ya es posible entender las representaciones mentales de otras personas.

Daniel Stern,1985, teoriza que los infantes tienen una vida subjetiva, aun desde los primerísimos momentos; y ubica, en el centro de su indagación, el sentido de sí mismo; plantea que, a partir de los 2 años, se produce el

sentido del sí mismo verbal; la adquisición del lenguaje ha sido considerada un paso esencial en el logro de la separación-individuación, dicho autor afirma que lo opuesto es igualmente cierto: la adquisición del lenguaje es un instrumento poderoso de unión y conjunción. De esto se desprende que se producen dos líneas en el desarrollo: el lenguaje como nueva forma de relacionamiento y el lenguaje como un problema para la integración de la experiencia del sí mismo y la experiencia con el otro.

Vamos a algunas de las características de este periodo: denota vergüenza al ver algo que no se ajusta a la imagen que tiene de sí mismo, posee la capacidad de sentir y expresar emociones autoconscientes de orgullo, de vergüenza o de culpa, se siente mal al no poder hacer una tarea. En esta etapa surgen los primeros actos empáticos.

Por lo expuesto, resulta pertinente un programa de Educación Emocional en esta edad de los niños y niñas.

Primeros resultados

Cuadro de resultados obtenidos con la aplicación de la prueba

En cuanto al reconocimiento de emociones en imágenes (de niño y niña), resultados en el 100 % de la muestra:

RECONOCE	IMAGEN NIÑA	IMAGEN NIÑO
Alegría	82,35 %	76,47 %
Tristeza	64,70 %	64,70 %
Temor	64,70 %	73,52 %
Desagrado	79,41 %	76,48 %

NO RECONOCE	IMAGEN NIÑA	IMAGEN NIÑO
Alegría	17,65 %	23,53 %
Tristeza	35,30 %	35,30 %
Temor	35,30 %	26,48 %
Desagrado	20,59 %	23,52 %

En cuanto a la posibilidad de agrupar por emoción:

AGRUPARON	SÍ	NO
Alegría	79,41 %	20,59 %
Tristeza	61,70 %	38,30 %
Temor	55,80 %	44,20 %
Desagrado	76,50 %	23,50 %

Protocolo diagnóstico de observación de interacciones del niño/a

Se realizó observación de la conducta del niño en el grupo durante las actividades diarias que desempeñan, se registró en la planilla de observación.

	SÍ	NO
¿Interactúa con pares en juegos?	90,62 %	9,38 %
¿Utiliza la palabra como medio de comunicación?	90,62 %	9,38 %
¿Expresa lo que necesita o siente?	90,62 %	9,38 %
¿Reacciona ante situaciones conflictivas?	90,62 %	9,38 %
¿Cómo reacciona?		
Pide ayuda	48 %	Llora 42 %
Lo soluciona solo 10 %		

Análisis cualitativo de los resultados

Pudimos inferir de los resultados obtenidos que sólo algunos niños (entre un 17 y 35 % de la muestra) no reconocen las distintas emociones, y aquellos que las reconocen tienen, según lo observado, dificultades para reaccionar operativamente ante situaciones conflictivas (42 % reacciona con llanto). Por lo cual, trabajaremos con el plan de Educación Emocional para comparar estos resultados al finalizarlo.

Continuidad de la investigación

Se han suministrados los protocolos a los mismos niños que a comienzo de año, una vez que se realizó el programa de Educación Emocional. En los próximos meses, se tabulará y se comparará con el primero.

Reflexiones finales

La educación emocional debe darse en los primeros años, entendiendo que, en la medida que el niño/a pueda sentir, dar significación emocional a sus percepciones tempranamente, sus conductas y expresiones serán cada vez más adaptativas, y se registrará un crecimiento de sus habilidades sociales, comunicativas y de bienestar personal.

Según Skliar (2017), el jardín debe ser un ambiente narrativo, no tan invadido por el dominio formal escolar, donde pueda hablarse de experiencias distintas, de tiempos más libres de tareas escolares, menos estructuradas y más lúdicas. Por esta característica, esencialmente creemos que el jardín maternal es el mejor lugar para comenzar con la educación emocional. Y esta investigación trabaja para aportar datos empíricos a lo afirmado.

Es nuestro deseo, nuestra intención, que este documento genere puentes entre todos los que trabajamos en los temas vinculados al desarrollo integral de la Primera Infancia. Acordamos con Nelson Mandela cuando dice: *"It takes a village to raise a child"* - "Se necesita de un

sistema comunitario para criar a un niño” (Salvador Celia, citado por Goodrich, 2003).

Referencias bibliográficas

Aizencang, N., 2012. *Jugar, Aprender y enseñar. Relaciones que potencian los aprendizajes escolares*. Ministerio de Educación. Buenos Aires: Manantial.

Begoña Ibarrola. 2020. “Educar en las emociones es clave para favorecer el aprendizaje”. Entrevista. Revista digital. Educación 3.0.

Bisquerra, Rafael. Pérez, Nuria. 2007. *Las competencias emocionales*. Universidad de Barcelona: UNED. (Pag 1 a 22)

Gardner, Howard, & Nogués, M. 1996. *Inteligencias múltiples*. Buenos Aires: Paidós

Giménez-Dasí, M., y Quintanilla, L. 2009. “Competencia social, “competencia” emocional: una propuesta para intervenir en Educación Infantil”. En: *Infancia y aprendizaje*, 359- 373. Fundación Infancia y Aprendizaje

Goleman, D. 1996. *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Gorodisch, R. 2003. “Bordando condiciones de más dignidad. Entrevista a Salvador Celia”, en *Vertex*. Revista Argentina de Psiquiatría. Buenos Aires.

Grossi, Pérez Varela, Díaz, Campoya, Sosa. 2020. Educación Emocional en la primera infancia. Buenos Aires: Ed. Puntoaparte.

Mayer, JD y Salovey 2007. *Emotional Intelligence Test. Multi-health, Systems Incorporated*. Nueva York, NY: Basic Books.

Montessori, A. 1968. *El niño. El secreto de la infancia*. Barcelona: Ediciones Araluce.

Rebagliati, M. 2009. "Miradas de infancia que interpelan al jardín maternal", En E. Marotta, s. Rebagliati y C. Sena (comps.) *¿Jardín maternal o educación maternal? Ecos de una experiencia de formación docente*. Buenos Aires: Novedades Educativas

Rivière, A. Y Nuñez, M. 1996. *La mirada mental*. Buenos Aires: Aique.

Riviere, Ángel. 2003. "Comunicación, suspensión y semiosis humana: Los orígenes de la práctica y de la comprensión interpersonales". En: Volumen III: *Metarrepresentación y semiosis*. Compilación de Mercedes Belinchón et al. Madrid: Editorial Médica Panamericana

Shapiro, L.E. 1998. *La inteligencia emocional de los niños*. Barcelona: Parramón

Soto, Claudia; Mateos, Nancy; Castro, Elisa. 2014 "Desarrollo emocional e inteligencia emocional: implicaciones para la vida en las instituciones". En: *Experiencias de educación y cuidado para la primera infancia*. Publicaciones Dirección de Educación Inicial. Ministerio de Educación. Argentina.

Skliar, C. 2017. *Escribir, tan solos*. Madrid, España: Mármara.

Stern, D. 1985. *El mundo interpersonal del infante*. Buenos Aires: Paidós

* Licenciada en Psicología (UBA)

Profesora en Educación Superior y Media en Psicología
(UBA)

Especialización en Urgencias y Violencia Familiar en el
Hospital Borda y Programa de Actualización en el Abordaje
Terapéutico a Través del Cuerpo y la Voz (USAL)

Diplomatura en Niñez y Vida Saludable (UNSAM)

Diplomatura Internacional en Neurociencia Cognitiva
Aplicada a la Educación (BINCA/UMSA)

Actual Coordinadora General del Programa CeDI del GCBA y
Profesora de Práctica Profesional en Psicología Educacional y
Profesora Adjunta en Psicología Educacional de la carrera de
Psicología (UMSA)

Profesora Titular de Desarrollo y Evolución Neurocognitiva
de 0 a 3 años, en la Especialización en Atención Temprana de
la carrera de Fonoaudiología (UMSA)

*Capacitadora del Instituto Superior de la Carrera. GCBA.
Participa en investigaciones de UFLO y UMSA
Correo electrónico: smg_tn@yahoo.com.ar*

*** Licenciada en Psicopedagogía (CAECE)
Posgrado Universitario de Autismo y Trastornos del
Neurodesarrollo en la Universidad Favaloro
Diplomada en Neurociencia Cognitiva Aplicada a la
Educación (BINCA)
Supervisora institucional en el Programa CeDI de la
Dirección Gral. de Niñez y Adolescencia y Capacitadora del
Instituto Superior de la Carrera del GCBA
Profesora Titular de Psicología Educacional y de Práctica
Profesional de la carrera de Psicología (UMSA)
Correo electrónico claudiadiaz05@hotmail.com
*** Licenciada en Psicopedagogía (UFLO)
Diplomada en Estudios de Familia por la Universidad de San
Martín (UNSAM)
Educatriz Popular por la Escuela Paulo Freire
Actualmente se encuentra a cargo de la cátedra de Salud
Mental y Aprendizaje de la Universidad de Flores (UFLO).
Profesora Adjunta del Seminario III Perspectivas
Psicopedagógicas Contemporáneas (UFLO)
Ayudante de la cátedra de Prácticas Profesionales en la carrera
de Psicología (UMSA)
Correo electrónico: mcperezvarela@gmail.com*

***** Licenciada en Psicología (UAI)*
Diplomada en Abordajes en la Primera Infancia en
Contextos Vulnerables
Certificación internacional en Neurociencia Cognitiva
Aplicada a la Educación (UMSA)
Posgrado en Maltrato y Abuso sexual Infantil en el Hospital
Pedro de Elizalde
Profesora Adjunta en Clínica de Niños y Adolescentes
en la Universidad de Flores (UFLO)
Profesora Adjunta en las cátedras de Psicología
Educacional y Práctica Profesional Supervisada en el Área
Educacional en la Universidad del Museo Social Argentino
(UMSA)
Psicóloga programa Ce.D.I. de la D.G.N.yA. Del M.D.H. y H
Correo electrónico: ncampoya@gmail.com

****** Especialista Docente de Nivel Superior en Educación*
Maternal (Resolución MEN N.º 2406/15). Instituto Superior
de Formación Docente N.º 100 "PROSPERO G.
ALEMANDRI "
Profesora de Educación Preescolar. Escuela Normal Nacional
Superior "PROSPERO G. ALEMANDRI"
Supervisora Institucional en el Programa Centro de
Desarrollo Infantil, Dirección General de Niñez y
Adolescencia, GCBA
Capacitadora del Instituto Superior de la Carrera "Formación
de Formadores", GCBA
Correo electrónico: silvanakarinasosa@hotmail.com

PRESENCIA DEL JUEGO EN EL INICIO DE LA ESCUELA PRIMARIA¹

*THE PRESENCE OF GAMES, AT THE BEGINNING OF
PRIMARY SCHOOL*

María Gabriela Tizziani, María Rocío Rivarola**, Mercedes
Lovagnini****

Resumen

El presente trabajo refiere a una investigación exploratoria acerca del lugar que ocupa el juego en el ámbito escolar cuando el niño transita los primeros dos años de la escuela primaria. Buscamos, mediante la observación guiada, determinar la presencia, los espacios y los momentos de juego. Además, llevamos a cabo entrevistas a docentes de primer y segundo grado de escuelas primarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Como referencias teóricas, recurrimos a los aportes de la psicología genética, la psicología histórico-cultural y el psicoanálisis. Los diseños curriculares establecidos en nuestro país trabajan bajo el supuesto de que “*el juego es el modo de hacer y aprender*”,

¹ La presente investigación fue aprobada en el marco del VII Concurso Abierto a Proyectos de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH - VII/2017 – 021)

por lo que su desarrollo en el jardín de infantes es considerado una actividad predominante fundante del sujeto que se está constituyendo. ¿Qué pasa en el pasaje del jardín a la escuela? ¿Qué lugar hay en la escuela, especialmente en los primeros años, para el despliegue lúdico? Parecería que los tiempos de juego se limitan considerablemente y, en los patios de juegos, los juegos ya no existen, dado que apuntan más a la competencia que al disfrute. Se empieza a conceptualizar como una “pérdida de tiempo” en situaciones en las que hay que “ganar tiempo”.

Palabras clave: juego espontáneo, escuela primaria, juego como recurso didáctico, psicología, aprendizaje, desarrollo

Abstract:

This paper is an exploratory research about the importance of playing in primary school, especially during the first two years. We looked through a guided observation to determine the presence of play, spaces for playing, and moments of play. We also interviewed teachers who teach at first and second grade in primary school in Buenos Aires.

As theoretical references we appealed to the contribution of Genetic Psychology, Historical and Cultural Psychology and Psychoanalysis. The curriculum designs are established in our country on the assumption that “playing” is the way of doing and learning, so its development in kindergarten is

considered a very important activity that builds the subject who is developing his/her personality. What happens with the passage from kindergarten to primary school? What place is there at school, especially during the first years, so that children can do their playful display? It would seem that the time to play at school is considerably limited, and that the times and spaces designed to play do not exist any more as it is more important to develop competencies than to enjoy playing. At this point, we arrive at the concept of playing as a “waste of time”.

Key words: spontaneous play, primary school, playing as a resource, Psychology, learning, development

Introducción

La presente investigación exploratoria refiere al lugar que ocupa el juego en el espacio escolar. Centramos un especial interés en diferenciar dos aspectos fundamentales del juego, por un lado, el juego espontáneo, creativo y placentero -propio del desarrollo infantil- y, por otro lado, el uso del juego como recurso didáctico. Ese interés también se extiende en cuestionar los sentidos construidos desde las escuelas, pensadas estas como instituciones de reproducción social. Como marco teórico, acudimos a las diferentes líneas que funcionan como base para fundamentar el papel del juego en el desarrollo cognitivo y psíquico del niño provenientes de los aportes de la psicología genética, de

la psicología histórico-cultural y también del psicoanálisis. Con el propósito de conocer la realidad actual de nuestro objeto de estudio y proponer nuevas líneas de investigación que permitan abordar en forma más amplia la temática, optamos por el método de la técnica de observación guiada. Además, este estudio se complementa con testimonios en primera persona (entrevistas) a los actores directos a cargo de grupo de niños escolares. De esta manera, buscamos generar un conjunto de conocimientos que permita teorizar sobre el papel del juego en la escuela, sus motivos y fundamentaciones.

Hipótesis y/o planteamiento del problema

La psicología se ocupó, desde sus inicios, en demostrar la relevancia que el juego y el acto de jugar tienen en la experiencia infantil. A través de varias perspectivas, diferentes enfoques y disciplinas teorizó sobre el carácter fundamental que produce el juego en la salud física y mental de los infantes.

Los integrantes del equipo de trabajo de la asignatura Psicología Evolutiva I planteamos un disparador que nos condujo a encarar el siguiente cuestionamiento: ¿cuál es el papel que le otorgan las instituciones educativas al juego y al jugar?

Según los diseños curriculares de educación inicial (jardín de infantes), el jugar del niño se ubica en un lugar privilegiado, fundante del sujeto que se está

constituyendo y que cumple sus funciones intelectuales, psicomotrices, sociales y del lenguaje.

Los diseños curriculares establecidos en nuestro país coinciden en el supuesto de que “el juego es el modo de hacer y aprender”, por lo que su desarrollo en el jardín de infantes es considerado como la actividad más importante. Esta valoración lleva a reafirmar que, a través del juego, se potencia el desarrollo cognitivo, afectivo, estético, corporal y social de los niños. Las maestras del nivel inicial experimentan esto a diario, por eso mantienen esa exclusividad propiciando momentos para el juego libre y el despliegue creativo.

La propuesta jugar para aprender, nuclea la realidad del Jardín de Infantes, privilegiando el juego como condición epistémica de los saberes que circulan (...) Jugar y aprender aparecen como una díada inseparable al pensar y hacer la educación en el Jardín de Infantes, y prosiguen un camino ya emprendido en el Nivel Inicial, que busca su continuidad en el nivel subsiguiente del sistema educativo. (Diseño Curricular para La Educación Inicial 2018 - Dirección General de Cultura y Educación)

Cuando cada uno recuerda su jardín de infante, lo primero que le viene a la mente son los rincones de juegos en el aula, e inmediatamente aparecen las imágenes de un niño o una niña corriendo por el patio, tirado en el arenero o colgado en los juegos de plaza. Es en la infancia cuando se establecen las bases de todo sujeto, de su personalidad, de su desarrollo, de su socialización e incluso de su afectividad (Öfele, 2014). El

jardín de infantes parecería confiar en la potencialidad del juego como camino propicio para la construcción de subjetividad y conocimiento del mundo. Es decir, el juego sigue siendo punto de partida para definir sus prácticas.

Sin embargo, en el pasaje del jardín a la escuela primaria se evidencia un cambio abrupto: los tiempos de juego se limitan considerablemente, en los patios ya no hay juegos de plaza, y las actividades recreativas propuestas muchas veces apuntan a resaltar la competencia más que el disfrute y el goce por jugar. Por lo tanto, el juego en la escuela primaria se presenta reglado, regulado, sancionado y seccionado por momentos. Se desplaza de la centralidad y comienza a considerarse como “pérdida de tiempo” en situaciones en las que hay que “ganar tiempo” aprendiendo cosas útiles.

El desarrollo durante la infancia se encuentra directamente ligado al juego, considerado este una actividad natural y espontánea en la que el niño la expresa lo más posible dedicándole todo el tiempo a su disposición. A través del juego, el niño arma su personalidad y une las piezas para desarrollar las habilidades sociales, capacidades intelectuales y psicomotoras y, como un plus, le proporciona las experiencias que le enseñarán a vivir en sociedad.

El juego se convierte así en un proceso de descubrimiento de la realidad exterior a través del cual el niño va formando y reestructurando progresivamente sus conceptos sobre el mundo (Chamorro, 2010).

Consideramos entonces que, en tanto el juego es una actividad libre, separada de lo útil y ligada con el placer y a la alegría, debe entrar en el aula como un modo de incluir placer y no como un recurso para adquirir intencionalmente ciertos aprendizajes. El desafío permanente es procurar establecer el juego vinculado con la creatividad, con la solución de problemas, con el desarrollo del lenguaje o de papeles sociales, es decir, con numerosos fenómenos cognoscitivos y sociales.

El juego infantil, con sus tradiciones y sus reglas, constituye un auténtico espejo social y resulta además una de las actividades por medio de la cual conocemos el mundo de forma natural. Por ello merece entrar por derecho propio en el marco de la institución escolar primaria y no quedarse sólo en el jardín de infantes.

Si acordamos que el juego promueve el desarrollo de los niños, si es fuente de placer y bienestar y, por lo tanto, es importante para el proceso de aprendizaje, ¿qué lugar hay en la escuela primaria especialmente en los primeros años para el despliegue lúdico? ¿Utilizar el juego como recurso didáctico no sería usarlo como objeto pedagógico despojándolo de su carácter espontáneo y creativo? Si las investigaciones acerca del tema determinan que el juego facilita el aprendizaje y aumenta las capacidades intelectuales y de socialización de los niños, ¿en la escuela se lo fomenta o se lo limita? ¿Cuáles son los motivos que expresan los educadores acerca de las decisiones que toman en relación con el jugar en su práctica?

Metodología

La presente investigación tiene un alcance exploratorio y descriptivo con un enfoque cualitativo, que se corresponde con un diseño de investigación preexperimental.

Nos planteamos, como objetivo de investigación, determinar el modo en que el juego está presente en los dos primeros años de la escuela primaria de CABA, desde el juego espontáneo hasta el juego como recurso didáctico.

Buscamos, mediante la observación, determinar la presencia, los espacios y los momentos de juego, establecer diferencias en los tipos de juegos que se despliegan dentro de la escuela, conocer la manera en que los docentes incluyen el juego en sus prácticas didácticas y evaluar si estas prácticas cumplen con la función del juego en el desarrollo infantil.

Elegimos tres instrumentos a aplicar en la investigación.

Los dos primeros consistieron en la observación de recreos escolares y situaciones áulicas correspondiente a niños de primer y segundo grado de escuelas primarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Para ello, confeccionamos una guía de observación específica para cada una de esas instancias. La observación apuntó a los juegos espontáneos, juegos reglados, a las propuestas lúdicas pedagógicas, a juegos sin intervención de los adultos y juegos compartidos con adultos. Además,

elaboramos un protocolo para medir lo observado acorde con las variables de investigación, esto nos permitió incorporar a alumnos de primer año de la carrera de Psicología para llevar adelante su aplicación.

El tercer instrumento consistió en un protocolo de entrevistas a docentes de primer y segundo grado de escuelas primarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con la finalidad de recoger testimonios y opiniones acerca del lugar que se le asigna al juego en las instituciones educativas.

Rastreo bibliográfico

La actividad lúdica posee una naturaleza lo suficientemente compleja como para que en la actualidad no sea posible una única explicación teórica. Es vasta la bibliografía y las investigaciones sobre el juego, pero hay pocos trabajos que lo estudien en el ámbito de las escuelas primarias. Los trabajos escritos suelen tratar temáticas vinculadas con la inclusión del juego, como facilitador o no del aprendizaje.

A través de la historia aparecen diversas explicaciones sobre el juego y el papel que desempeña. Algunos pensadores clásicos como Aristóteles y Platón ya daban cuenta de su importancia al aprender jugando y animaban a los padres para que dieran a sus hijos juguetes que ayudaran a “formar sus mentes” para sus futuras actividades adultas. Es, en la segunda mitad del siglo XIX, cuando aparecen las primeras teorías psicológicas sobre el juego. Spencer (1855) consideró el

juego como medio para eliminar las energías sobrantes de los individuos. Por su parte, Lazarus (1883) expresó que los sujetos tienden a realizar actividades complejas y rentables que producen fatiga, de las que descansan mediante otras actividades lúdicas, que producen relajación (Chamorro, 2010).

Si pensamos el juego como facilitador del desarrollo cognitivo, se han hecho a lo largo de la historia distintos aportes. Según el Congreso de la Unesco (1968) el juego ayuda al crecimiento cerebral y, como consecuencia, condiciona el desarrollo del individuo. En este sentido, Eisen (1994) examinó el papel de las hormonas, neurolépticos y de la química cerebral y concluyó que el juego debe considerarse como un instrumento en el desarrollo madurativo y estructural del cerebro. Mujina (1975), por su parte, demostró que en el juego la capacidad de atención y memoria se amplían el doble.

Hetzer (1965) estudió que los niños muestran especial interés ante las tareas enfocadas como juego y una creciente comprensión y disposición para producir cognitivamente. Jowett y Sylva (1986) han mostrado que el entorno de una escuela infantil del primer ciclo que ofrece juego de retos cognitivos proporciona un potencial mayor para el aprendizaje futuro.

Para Cordero (1986) el juego desarrolla la atención y la memoria, dado que, mientras juega, el niño se concentra mejor y recuerda más que un aprendizaje no lúdico. La necesidad de comunicación, los impulsos emocionales obligan al niño a concentrarse y memorizar, por lo tanto,

el juego es el factor principal que introduce al niño en el mundo de las ideas.

Entre las investigaciones que reconocen al juego como motor del desarrollo y aprendizaje, son las teorías acerca del desarrollo del pensamiento las que le han dedicado especial importancia al juego.

Tanto Piaget (1946) como Vygotsky (1933) reconocen que el juego ocupa un lugar central en el pasaje de la acción al pensamiento. Según Piaget (1946) los juegos tienden a construir una amplia red de dispositivos que permiten al “yo” asimilar la realidad entera, es decir, incorporarla para revivirla, dominarla o compensarla.

Piaget (1946) clasifica el juego a partir de su estructura cognitiva. Describe tres tipos de estructuras: el ejercicio, el símbolo y la regla. Los juegos de ejercicio se caracterizan por “(...) ejercer las conductas por simple placer funcional o placer de tomar conciencia de sus nuevos poderes (Piaget 1946:163). En el juego simbólico, “(...) el símbolo implica la representación de un objeto ausente (Piaget 1946:155)”. Representación que se sostiene a partir de la evocación de esquemas conocidos solo por placer, y por la aplicación de estos esquemas a objetos que no le sirven desde la simple adaptación. Es decir, el símbolo se basa en un parecido entre el objeto ausente, que es evocado -el significado-, con el objeto presente -el significante-. Estas dos condiciones: la evocación por placer y la aplicación de esquemas conocidos a objetos inadecuados, permiten, para Piaget (1946), el comienzo de la ficción. Por último, los juegos

de reglas son considerados como “(...) la actividad lúdica del ser socializado” (Piaget 1946:194). Son juegos de combinaciones sensorio-motoras (carreras, lanzamientos, puntería), o intelectuales (damas, cartas, de recorrido) con competencia entre los participantes y regulados por un código transmitido por la cultura o producto de un acuerdo en el mismo grupo.

La actividad lúdica para Piaget (1946) es una conducta que se realiza simplemente por placer, que no tiene otro objetivo que el juego en sí mismo, que se realiza por iniciativa propia y que existe un compromiso activo por parte del sujeto. El juego está determinado por la estructura intelectual en cada estadio, que le fija su posibilidad y límite. A su vez, el autor relaciona el desarrollo de los estadios cognitivos con el desarrollo de la actividad lúdica afirmando que las diversas formas de juego dadas a lo largo del desarrollo infantil son consecuencia directa de las transformaciones que sufren paralelamente las estructuras cognitivas del niño. Toda adaptación inteligente a la realidad y el paso de una estructura cognitiva a otra presuponen una asimilación y una acomodación de los nuevos esquemas; el juego es paradigma de la asimilación en cuanto que es la acción infantil más imprescindible mediante la cual el niño interacciona con una realidad que le desborda.

El niño va evolucionando desde que nace hasta que entra en su vida adulta y, en cada momento, desarrolla unas determinadas aptitudes, unos intereses específicos y unos comportamientos concretos. Dentro de esta

evolución, cada etapa posee, pues, sus propios rasgos característicos de tipo afectivo, psicomotor, intelectual y social. Es importante que tanto la escuela como el docente tengan en cuenta los niveles madurativos que corresponden a cada edad. Según Piaget, el niño de 7 años ya puede establecer operaciones lógico-concretas. Esto quiere decir que, a partir de unos datos concretos, es capaz de buscar explicaciones a los fenómenos que observa. Está pasando en estos momentos del pensamiento prelógico al pensamiento lógico y, por tanto, su conocimiento va a ser cada día más organizado y estructurado. Este importante paso le permitirá conocer e interiorizar el mundo exterior. En la vertiente social, podrá establecer relaciones más intensas con sus compañeros, trabajar en equipo y aceptar las reglas que en cada juego se impongan.

El nivel superior del juego simbólico es cuando existe una relación de colaboración. Los niños que juegan en colaboración tienen un objetivo en común en la actividad lúdica. En esta actividad colectiva, los niños intercambian ideas, establecen las relaciones que requieren condiciones del juego, sienten y gozan juntos su realización.

Vygotsky, considera el juego como la respuesta frente a la tensión que provocan situaciones irrealizables. El niño entra al mundo imaginario del juego para resolver esta tensión. La imaginación constituye, por lo tanto, otra función del conocimiento. "En el juego, las cosas pierden

su fuerza determinante. El niño ve una cosa, pero actúa prescindiendo de lo que ve" (Vygotsky,1933:148).

El juego le permite al niño una posición transicional entre la acción regida por la percepción y la acción regida por el significado. Este autor considera el juego un factor básico del desarrollo intelectual y afirma que "el juego crea una zona de desarrollo próximo": mientras el niño juega está por encima de su rendimiento habitual, esta actividad resulta un marco facilitador para cambios evolutivos. No obstante, también lo presenta como un factor básico del desarrollo social, explica:

En el juego el pequeño adopta la línea de menor resistencia -hace lo que más le apetece, porque el juego está relacionado con el placer- y, al mismo tiempo, aprende a seguir la línea de mayor resistencia sometándose a ciertas reglas y renunciando a lo que desea (...) (Vygotsky,1933:151).

Vygotsky (1932) expresa que el inicio del comportamiento conceptual o guiado por las ideas se da en primera instancia en el juego, porque la actividad del niño durante el juego transcurre en una situación imaginaria. La esencia del juego estriba fundamentalmente en esa situación imaginaria que altera todo el comportamiento del niño, obligándole a definirse en sus actos y a proceder a través de una situación exclusivamente imaginaria. Enfatiza también que lo fundamental en el juego es la naturaleza social de los papeles representados por el niño, que contribuyen al

desarrollo de las funciones psicológicas superiores. Sus investigaciones han superado la idea piagetiana de que el desarrollo del niño hay que comprenderlo como un descubrimiento personal. Vygotsky (1933) pone especial énfasis en la interacción entre el niño y el adulto, o entre un niño y otro, como hecho esencial para el desarrollo infantil. El lenguaje es el principal instrumento de transmisión de cultura y educación.

Investigadores más recientes buscan analizar el lugar que tiene el juego en la escuela, preguntándose acerca de su carácter espontáneo o utilizado para recursos didácticos.

Scheines (1998) sostiene que el juego es una “actividad mágica” como un ritual, que oculta y revela identidades. Plantea que el mundo del juego es una ficción, en la cual el jugador “adquiere una conciencia distinta de sí mismo”. Define el juego como una actividad simbólica y reglada: simbólica porque se impone como otra realidad ficcionada; reglada porque una vez que los jugadores han aceptado a participar en un juego “debe amoldarse a la legalidad libremente aceptada”. A su vez, Scheines (1998) define el juego como una actividad espontánea, libre de aceptar o rechazar, que permite descubrir aspectos desconocidos de la propia subjetividad, sostenida en la ficción y sin buscar una utilidad.

Por lo tanto, incluir el juego en el ámbito educativo implica darle una nueva dimensión, más pragmática. Así el juego abandonaría su condición de pasatiempo convirtiéndose en un instrumento eficaz, útil. “Este

intento de encajar el juego dentro del sistema de utilidades y beneficios de la 'vida real' escamotea su auténtico sentido: su esencia ontológica y existencial" (Scheines,1998:14).

La escuela es una institución regida por normas, que ordenan las acciones de los que participan en ella, por lo tanto, la libertad individual está enmarcada en lo institucional. En la escuela, la tarea es sostenida en lo real, organizada hacia el aprendizaje y la producción dentro del orden de lo útil en un marco cultural. Estas características de la escuela la convierten, para Scheines (1998), en un espacio no propicio para el juego.

Por su parte Trigo Aza (2000), especialista en juego, afirma: "Nacemos creativos, nacemos juguetones y la vida, las circunstancias, las 'normas' nos van imponiendo poco a poco una forma de actuar 'normal', que bloquea ese espíritu lúdico base del desarrollo humano". Esta autora sostiene que el paso del niño desde el juego exploratorio a los juegos reglados es indicador de un proceso de limitación de la capacidad lúdica, que en la edad adulta implicaría un bloqueo en la sensibilidad. Le otorga al juego un origen innato y contrapone esta actividad a lo requerido por lo social. En este último punto, existe afinidad con la postura de Scheines (1998), al reconocer en el juego una actividad de orden natural, que hay que preservar de las influencias de la sociedad.

Para Trigo Aza (1994), jugar por fuera de lo requerido por la sociedad es indicador de libertad; afirma que la

sociedad quita o altera la capacidad de un sujeto de experimentar esta sensación. Esta manera de pensar a la sociedad implica también a la escuela, que terminaría siendo un instrumento para el progresivo bloqueo del “disfrute natural”.

Parra (1986) también investiga la relación juego-escuela y señala que incluir el juego como instrumento didáctico es asignarle fines extrínsecos y objetivos de control. Desde esta línea, se entiende que el juego es libertad, espontaneidad y creatividad.

Las docentes entrevistadas manifestaron que el juego facilita la enseñanza y el aprendizaje de habilidades y contenidos escolares, que orienta al niño en la apropiación de ciertos formatos de trabajo en su participación en espacios sociales y posibilita el reconocimiento de saberes previos, porque parecería ser un concepto aceptado y corroborado en la práctica pedagógica.

Freud (1909) plantea que la vía lúdica es una vía privilegiada de abordaje al inconsciente del niño y sostiene que el Complejo de Edipo y el Complejo de Castración son los motivos centrales del conflicto en la infancia y encuentra, en el despliegue lúdico, claras expresiones de ello. A su vez, en *El creador literario y el fantaseo* (1908) plantea que todo niño cuando juega se convierte en un poeta, pues se crea un mundo propio o, mejor dicho, inserta las cosas de su mundo en un nuevo orden que le agrada. Considera el juego algo muy serio y emplea grandes montos de afecto. Lo opuesto al juego es

la realidad efectiva. El juego ocupa, para el niño, el lugar de apuntalamiento de sus objetos internos en cosas palpables y visibles del mundo real, dando lugar a la diferenciación realidad psíquica y realidad real.

Observando a su nieto que jugaba repetidamente a arrojar un carretel sostenido por un piolín, notó que, cuando el carretel desaparecía, el niño pronunciaba la expresión "o-o-o" *Fort* (lejos). Luego de la desaparición del carretel, el niño lo atraía con decisión, nuevamente hacia su cuna, saludando su aparición con un amistoso "da" (acá está). Freud (1920) asocia este juego con la partida de la madre y apunta que es la elaboración de la presencia-ausencia de la madre un hito fundante en la constitución subjetiva. Observa que la expresión de júbilo es de similar intensidad tanto en el arrojar como en el reencontrar el carretel y se le impone el interrogante acerca de si la ausencia de la madre era la situación productora de angustia, el reencuentro con el carretel debería exhibir un mayor placer. Esta contradicción marca el más allá del principio del placer.

Lo displacentero es la pérdida de dominio del niño frente al sometimiento a la realidad externa. La capacidad de construir un juego coloca al niño en una posición relativamente activa frente a la pasividad generada por la dependencia. La repetición en el juego responde a la pulsión de apoderamiento. El niño estructura el *Fort-da*, como dominio de lo displacentero, el juego es un modo de ligazón de la angustia y de simbolización de pérdida o ausencia.

Por su parte, Donald Winnicott (1971) considera el juego una entidad en sí misma, con función estructurante para la constitución psíquica. Plantea la existencia de una zona intermedia entre el “mundo interno” (lo subjetivo) y el “mundo externo” (lo percibido objetivamente) que llama zona transicional.

Los objetos y fenómenos transicionales pertenecen al reino de la ilusión que constituye la base de iniciación de la experiencia. Esa primera etapa del desarrollo es posibilitada por la capacidad especial de la madre para adaptarse a las necesidades de su hijo, con lo cual le permite forjarse la ilusión de que lo que él cree existe en la realidad. Donald Winnicott (1971:32)

La zona intermedia de experiencia, que pertenece tanto a una realidad interna o como a una realidad exterior, constituye la mayor parte de la experiencia de todo ser humano, en tanto es el escenario donde se desarrolla la creatividad que utilizamos en muchas de las situaciones vitales.

Winnicott (1971) describe las etapas de la constitución del juego ligadas a los tiempos de constitución del objeto. En un primer momento, el niño y el objeto se encuentran fusionados. El niño tiene una visión subjetiva, y la madre se orienta a hacer real lo que el niño está dispuesto a encontrar. Para Winnicott (1971) este momento, en la relación con lo real, es caracterizado como “objeto subjetivo”. En esta etapa, se observan juegos de interacción caracterizados por la fusión

corporal y la continuidad sensorial entre el bebé y el adulto.

En un segundo momento, el objeto es repudiado, reaceptado y percibido en forma objetiva, es necesario una madre dispuesta a participar y a devolver lo que se le ofrece.

En este ir y venir, la madre oscila entre ser lo que el niño tiene la capacidad de encontrar y alternativamente ser ella misma, a la espera que la encuentre. Esta es la etapa de la constitución del objeto transicional.

Luego el niño puede jugar sólo con la confianza de que la persona a quien ama está cerca. En esta etapa, encontraremos juegos donde se despliega la agresión y la confrontación entre el deseo de la madre y el del niño. Se desarrolla una alternancia entre la aceptación de la madre de la agresión del niño y la imposición de consignas y límites provenientes del ambiente. Aquí el niño es más activo-agresivo en la investigación del mundo, romper juguetes es un modo de conocimiento, apoderamiento y elaboración de la frustración por la pérdida de la fusión con la madre.

Finalmente, el niño puede disfrutar de la superposición de dos zonas de juego, la propia y la de la madre. Ha logrado la capacidad de aceptar o rechazar propuestas y tomar iniciativas, así queda allanado el camino para un jugar juntos en una relación, inscribiendo la alteridad y logrando la construcción del objeto real. En el juego, el

niño y el adulto pueden crear y usar toda su personalidad.

En síntesis, el juego en la educación debe pensarse como instancia de aprendizaje, pero también como despliegue de la capacidad simbólica, como oportunidad de socialización, como proceso de elaboración, de los niños y niñas durante su constitución psicosocial, que no finaliza a los 6 años cuando culmina su paso por el nivel inicial.

Estado actual de la Investigación

Trabajo de campo

El universo de la muestra está proyectado y sistematizado sobre la base de una selección de cuatro escuelas públicas y cuatro escuelas privadas de distintos barrios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. A su vez, se trabajó en la recolección de datos acerca de la normativa y leyes regulatorias de la educación nacional y específicamente de la CABA. Además, confeccionamos los protocolos de acuerdo con los objetivos de nuestra investigación y, una vez testeados para su validación, comenzamos con la recolección de los datos en el campo delimitado.

Los primeros muestreos se llevaron a cabo en dos escuelas privadas. En cada una de ellas, observamos dos grupos de alumnos constituidos entre 15 y 30 niños y niñas (esta variación responde a la cantidad de alumnos que integran el aula escolar) y que cursaban el primer

y/o segundo año del nivel primario, es decir, entre los 6 y 8 años de edad. Además, estas observaciones se desarrollaron en dos instancias diferentes de la jornada escolar: una durante el recreo y la otra durante una actividad de aula.

Algunas consideraciones

- La interacción entre los niños/niñas es diferente en el recreo que en el aula.
- Observamos una conducta bien marcada durante el recreo en donde los niños optaron por interactuar preferentemente en forma grupal. A diferencia del aula, en donde esa interacción se manifestó de a duplas o grupos de no más de tres o cuatro integrantes. También observamos que, durante la propuesta lúdica de clase, algunos niños/as no generaron interacción alguna.
- Con respecto a la conducta emocional observada durante el juego en el patio del colegio, evidenciamos una prevalencia de manifestaciones eufóricas, comportamientos interpretados como alegres y un alto nivel de compromiso e interés con la actividad lúdica desarrollada en ese momento.

En cambio en el aula, si bien predominó un ambiente alegre, atento e interesado por la propuesta escolar de la docente, aparecieron situaciones de enojo desprendida de la misma propuesta o del roce cotidiano entre los alumnos. También, algunos niños adoptaron una

postura de desinterés que bien podría corresponderse con una actitud de aburrimiento.

- Las propuestas de juego durante el recreo fueron espontáneas, acordadas entre los niños, sin la intervención de los adultos. Predominaron los juegos que resaltaban la competencia, los juegos reglados, y en menor medida también aparecieron los juegos simbólicos. A medida que sostenían el juego en el tiempo, los niños exhibían cierto placer que iba de la mano de la descarga motriz y de la propia interacción entre los participantes; a juzgar por ello, pareciera que fuera allí, en esa diversión, donde residía el verdadero objetivo o propósito de la acción de jugar.

Por el contrario, en el aula sólo observamos propuestas pedagógicas impartidas por el adulto, y los tipos de juegos que se advirtieron fueron siempre didácticos con un objetivo pedagógico-conceptual.

- La presencia del adulto en el recreo se plantea como alguien que observa a la distancia y sólo interviene si es convocado por el niño o niña para mediar ante un inconveniente o resolver algún conflicto.

En el aula, el adulto (docente) expone una presencia activa y central, y la intervención que observamos fue esencialmente la de transmitir consignas.

- Es de destacar los elementos complementarios que usaron los niños en los juegos del recreo como sogas, pelotas, cartas, libros, etc. También aparecieron los juguetes como las muñecas, los autitos, entre otros. En el aula, estos elementos complementarios estuvieron ausentes y, por el contrario, asomaron los materiales didácticos y los útiles escolares.

Hasta el momento, entrevistamos a cuatro docentes referentes de los grupos estudiados. Dos de ellas trabajan en el área de inglés -una en cada escuela- y las otras dos como maestras titulares de grado.

De cada entrevista se desprende un interés genuino por parte de las docentes en resaltar la importancia del juego en el ámbito de escuela, y en particular aseguraron que ellas incluyen al juego como tal en sus respectivas aulas.

Por su lado, las maestras de inglés remarcaron que, a menudo, acuden a la música como propuesta de clase y que con las canciones provocan dentro del aula una especie de momento lúdico. Las maestras de grado, en cambio, coincidieron en que en los primeros años de la primaria las propuestas apuntan a la modalidad de juegos didácticos.

Un tema relevante es el juego espontáneo y la manera en cómo juegan los niños. Cuando indagamos a las docentes por esta cuestión, inmediatamente surgieron los discursos cargados de prohibiciones, de límites, de reglas que cumplir, de acciones y comportamientos sancionables. También apareció como una preocupación

las consecuencias legales que deberían afrontar las instituciones si se produjera un hecho fortuito indeseable con algún alumno. Como ejemplo de esto último, una de las maestras nos contó sin asombro que en su escuela el niño tiene prohibido correr en el recreo –convengamos que a esa edad jugar es correr- y que los directivos tomaron esa decisión sobre la base de “cuestiones de seguridad”; en el recreo largo, esos niños y niñas sólo tienen permitido una interacción lúdica a través de juegos de mesa.

Por lo tanto, en medio de estas entrevistas se dispara una pregunta simple: ¿a qué juegan los niños?

“En realidad, si los dejás, juegan todo el tiempo a juegos físicos. Las nenas son más tranquilas, saltan a la soga, al elástico o las encontrás sentadas con muñecas. Los varones sólo quieren correr y jugar a la pelota. En mi escuela, los dejamos patear penales en una parte de la cancha”, respondió una de las maestras titulares y agregó: *“Eso sí, cuando un niño no quiere jugar, se lo obliga a jugar con algún chico o se lo acompaña a la biblioteca”.*

En líneas generales, los docentes entrevistados plantearon como “problemáticos” los juegos espontáneos. Desde su visión, estos juegos se manifiestan como inseguros en cuanto que pone en riesgo la integridad física del niño y que a su vez también desencadenan enfrentamientos conflictivos entre ellos. Esa alteración de la conducta modificaría de alguna manera el adecuado ambiente que debería reinar

en el aula con lo que se les dificultaría a las docentes sostener la clase.

Frente a estos escenarios, nos preguntamos: ¿es la única intervención posible la prohibición? ¿Qué espacio hay para los conflictos en el ámbito escolar? ¿Cómo se trabajan las cuestiones de seguridad? ¿La prohibición es suficiente?

Teniendo en cuenta que hablamos de niños que hasta hace sólo un año estaban en el jardín de infantes, ¿por qué en el nivel inicial no se presentan estos problemas de seguridad y conflictos?

Referencias bibliográficas

Carbajal, Daniel. 2019. "Maestros que supieron ganarse su amor: Columna de Daniel Carbajal". Canal de Youtube Sintonía Educar (22/03/19) <https://www.youtube.com/watch?v=KJI5zaocII&t=17s>

Cordero Tabarés, María Consuelo. 1986. *El juego: Desarrollo y características en la edad preescolar*. Universidad Pontificia de Salamanca. Salamanca: Tea Ediciones.

Dirección General de Cultura y Educación. 2018. Diseño curricular para la educación inicial. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación provincia de Buenos Aires.

Freud, Sigmund. 1909. *Análisis de la Fobia de un niño de cinco años*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Freud, Sigmund. 1908. *El creador literario y el fantaseo*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Freud, Sigmund. 1920. *Más Allá del Principio del Placer*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Groos, Karl. 1898. *The play of animals*. Nueva York: Appleton.

Groos, Karl. 1901. *The play of man*. Nueva York: Appleton.

Hall, Stanley. 1904. *Adolescence*. Nueva York: Appleton.

Hetzer, Hildegard. 1965. *El juego y los juguetes*. Buenos Aires: Kapeluz.

Jowett, Sandra y Sylva, Kathy. 1986. "Does Kind of Pre-School Matter?". *Educational Research*. (28): 21-31.

Kaufman, Barbara. 1994. "Day by day: Playing and learning". *Internacional Journal of Play Therapy*. (3): 11-21.

Lazarus, Moritz. 1883. *Über die Reize des Spiels*. Berlin: F. Dümmler

Mujina, V. (1975): *Psicología de la edad preescolar*. Madrid. Pablo del Río.

López Chamorro, Irene. 2010. "El juego en la educación infantil y primaria". *Revista de la Educación en Extremadura*, (43): 19-37.

Öfele, María Regina. 2014. "Juego, ternura y encuentro. Fundamentos en la primera infancia". *Revista de educación*. (24): 71-80.

Osborn, Albert y Milbank, Janet 1987. *The Effects of Early Education*. Oxford: Clarendon Press.

Parra, María Cecilia. 1986. "Aspectos cognitivos del juego. Proyectos de integración del juego a la escuela". *Revista Temas de Psicopedagogía*. (2): 22-30.

Piaget, Jean. 1932. *El juicio moral en el niño*. Barcelona: Editorial Fontanella.

Piaget, Jean. 1966. "Response to Sutton - Smith". *Psychological Review*. (73): 111-112.

Piaget, Jean. 1946. *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de cultura económica.

Scheines, Graciela. 1998. *Juegos inocentes, juegos terribles*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Spencer, Helbert. 1855. *Principios de psicología*. Madrid: Espasa-Calpe.

Trigo Aza, Eugenia. 1994. *Juegos motores y creatividad*. Barcelona: Editorial Paidotribo.

Vygotsky, Lev Semiónovich. 1933. *El desarrollo de los*

procesos psicológicos superiores. Barcelona: Editorial Planeta.

Vygotsky, Lev Semiónovich. 1932. *Pensamiento y lenguaje.* Buenos Aires: Editorial La Pléyade.

Winnicott, Donald. 1971. *Realidad y Juego.* Barcelona: Editorial Gedisa.

* *Licenciada en Psicología. Pontificia Universidad Católica Argentina (UCA)*

Posgrado de especialización en clínica de niños y adolescentes.

Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES)

Profesora titular - Psicología Evolutiva I - Psicología

Evolutiva II en la carrera de Psicología. Universidad del

Museo Social Argentino (UMSA)

Profesora titular - Metodología del Estudio en la carrera de

Fonoaudiología. Universidad del Museo Social Argentino

(UMSA)

Profesora adjunta - Metodología del Estudio en la carrera de

Abogacía Universidad del Museo Social Argentino (UMSA)

Profesora adjunta - Metodología de la Investigación en la

carrera de Periodismo. Universidad del Museo Social

Argentino (UMSA)

Actividad clínica privada -

Práctica profesional clínica con niños y adolescentes.

Psicóloga del equipo de orientación escolar -

Instituto Elisa Harilaos. Nivel Inicial, Primario y Secundario.

Correo electrónico: gabrielatizziani@yahoo.com.ar

*** Licenciada en Psicología - Universidad de Buenos Aires
(UBA)*

*Profesora en Psicología - Universidad de Buenos Aires (UBA)
Equipo de Niños y Adolescentes (PROSAM)*

*Ayudante de primera de la materia "Psicología Evolutiva:
Niñez" en la carrera de Licenciatura en Psicología de la
Universidad de Buenos Aires (UBA)*

*Profesora adjunta - Psicología Evolutiva I y Psicología
Evolutiva II de la carrera de Psicología de la Universidad del
Museo Social Argentino (UMSA)*

*Profesora Sujetos de Nivel de la carrera de Profesorado en
Inglés del Instituto de Formación Profesional "Dr. Joaquín V
González"*

*Profesora interina de la materia "Psicología Educacional" de
la carrera de Profesorado en Inglés del Instituto de Formación
Profesional "Dr. Joaquín V González"*

*Correo electrónico: maroribri@hotmail.com;
rociorivarola07@yahoo.com.ar*

**** Licenciada En Psicología - Universidad del Museo Social
Argentino (UMSA)*

*Ministerio de Salud del Gobierno de la Ciudad de Buenos
Aires, área de epidemiología.*

Correo electrónico: merlovagnini@hotmail.com

**TRABAJOS DE
INTEGRACIÓN FINAL DE
GRADO DE LA
LICENCIATURA EN
PSICOLOGÍA DE UMSA**

QUÉ TIENE EL PSICOANÁLISIS PARA DECIR RESPECTO A LA CONSTITUCIÓN DEL SUJETO CUANDO UNO DE SUS HERMANOS TIENE UNA DISCAPACIDAD INTELECTUAL CONGÉNITA

*WHAT PSYCHOANALYSIS HAS TO SAY ABOUT THE
CONSTITUTION OF A SUBJECT WHEN A SIBLING
HAS A CONGENITAL INTELLECTUAL DISABILITY*

*Por Gilda Puntieri**

Resumen

Desde una mirada psicoanalítica, el presente trabajo explora los posibles efectos en la constitución de un sujeto cuando uno de sus hermanos tiene una discapacidad intelectual de nacimiento. Para ello se realizó un recorrido bibliográfico puntuando el vínculo fraterno que propone el psicoanálisis desde Freud y Lacan y otros autores posteriores, tratando de comprender si existe alguna especificidad en esta relación cuando uno de los miembros de la fratría porta una discapacidad intelectual congénita.

El camino elegido fue tomar lo referido a los casos clínicos y relatos míticos que pudimos recabar de los escritos seleccionados, en los cuales las relaciones entre hermanos pudieran darnos una clave de cómo fue

analizada la vinculación fraterna por los autores, y contrastar sus conclusiones con las puntuaciones teóricas psicoanalíticas.

Palabras clave: fratría, complejo de intrusión, discapacidad, significante, identificación

Abstract

From a psychoanalytical perspective, this paper explores the potential effects of having a sibling with a congenital intellectual disability on a subject's constitution. To that end, we conducted a review of the literature by analyzing the fraternal bond presented by psychoanalysis in Freud and Lacan and in later works by other authors, to determine whether there is a distinct specificity in sibling relationships when one of the members has a congenital intellectual disability. The path chosen involved gathering the information regarding clinical cases and mythical tales present in the selected works, in which sibling relationships could shed some light on how the fraternal relationship was analyzed by the authors, and contrasting their conclusions with psychoanalytical theories.

Key words: siblings, intrusion complex, disability, myth, identification

Marco teórico

La situación de los hermanos de personas con discapacidad intelectual congénita es una problemática que sólo en las últimas décadas ha comenzado a ser

considerada como un tema de envergadura propia, tanto por la medicina como por distintas corrientes psicológicas.

Dos conceptos principales son entonces entrelazados en este trabajo: fraternidad y discapacidad.

El vínculo entre hermanos tiene la característica de ser la primera relación con un par semejante en la vida del sujeto, que en la mayoría de los casos se continuará durante toda la vida de ambos, con consecuencias en la forma en que el sujeto podrá encarar los desafíos que se le presenten a lo largo de su ciclo vital, desde la vocación hasta la elección de objeto exogámico.

Por otra parte, hablar en la actualidad de discapacidad es internarnos en un terreno en continuo movimiento, donde viejos y nuevos paradigmas conviven, y donde los modelos de rehabilitación terapéutica deben incluir el modelo social y de derechos que la sociedad actual impone (Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud, 2001).

Es por ello que tomar el constructo discapacidad intelectual congénita como un genérico nos permite englobar todas aquellas enfermedades o síndromes que impliquen cierta disminución en las capacidades intelectuales del individuo desde su nacimiento, teniendo en cuenta que el trabajo se centra en el hermano de la persona con discapacidad.

Si bien el psicoanálisis no ha estado particularmente atento a las problemáticas asociadas a los vínculos fraternos y la discapacidad, sí ha valorado la importancia de la relación con el semejante para explicar la constitución del sujeto y el comienzo de la sociedad

como tal (Freud, 1913). En la búsqueda bibliográfica sobre el tema fue necesario recorrer la obra de autores de la misma corriente (Kancyper, 2003; Lacan, 1938) para ubicar la significación del entramado Narcisismo-Complejo Fraternal-Complejo de Edipo como origen del sentimiento ambivalente de rivalidad-identificación. Sobre esta armazón, se amplió el espectro en trabajos de distintos autores de corte psicoanalítico para tratar de identificar si el hecho de tener un hermano con discapacidad intelectual congénita implica por sí mismo una falla en la identificación con el par y, por ende, en la conformación de su subjetividad.

Método

La siguiente es una investigación exploratoria bibliográfica.

Objetivo general

Realizar una lectura psicoanalítica sobre los efectos que tiene en la constitución del sujeto el vínculo fraterno cuando uno de sus hermanos tiene una discapacidad intelectual de nacimiento.

Objetivos específicos

1- Explorar teóricamente qué es el vínculo fraterno para el psicoanálisis freudiano y lacaniano

2- Discernir qué lugar ocupa el semejante en el devenir de la constitución del sujeto y su relación respecto del Otro primordial

3- Indagar cómo un niño portador de una discapacidad intelectual congénita es incorporado por el Otro en la cadena significativa familiar

1 - Freud y el vínculo entre hermanos

El psicoanálisis ha abordado, desde el inicio, el estudio de los vínculos más significativos del sujeto, con especial hincapié en la importancia de las figuras paternas en la constitución del individuo. Freud abreva en mitos para explicar la trama fundante que determina la estructura psíquica del individuo, el drama de la vida y los complejos subyacentes. El mito de Edipo le permite desarrollar su teoría sobre el conflicto sexual infantil que subyace en la neurosis (Freud, 1900), y el de Narciso para explicar la clínica de la perversión (Freud, 1910) y la psicosis (Freud, 1911). El vínculo entre hermanos ha sido presentado por Freud en sus comienzos como mero desplazamiento del edípico, y progresivamente fue ganando mayor peso en la constitución del sujeto, aunque vinculado siempre al complejo de Edipo, al complejo materno y también al narcisismo.

Es, a partir de las renunciadas pulsionales pactadas por la fratría, que la relación entre hermanos tiene un lugar esencial tanto en la constitución subjetiva como en el lazo social. Freud (1913), de esta manera, subraya la preponderancia del vínculo fraterno en el origen de

sentimientos que nacen a partir de esta nueva conformación: conciencia de culpa, arrepentimiento y búsqueda de reconciliación, conciencia moral e identificación.

En textos posteriores, Freud (1914, 1920, 1921) pone el acento en los hermanos como primer objeto libidinal luego de los padres, tanto heterosexual como homosexual.

A lo largo de los años, van cobrando en la obra del autor mayor relevancia teórica las huellas que tiene en el sujeto la relación con sus hermanos. Se advierte que Freud (1921) sigue pensando el vínculo entre hermanos en relación con el complejo de Edipo, pero con cierto peso propio a la hora de explicar la constitución de los vínculos sociales. Afirma entonces que el sentimiento social descansa en la “transmutación de lo hostil en una ligazón primitiva de la índole de la identificación” (Freud, 1921: 115), vinculando entonces a la fratría también con el narcisismo.

En una de sus últimas obras, (Freud, 1938), el autor postula el asesinato de Moisés y el borramiento de dicho acto. Aquí otra vez los hermanos matan al padre, pero el resultado es la renegación del acto (Polak, 2018). A diferencia de lo propuesto veinticinco años antes, en *Tótem y tabú* (1913), respecto al origen del lazo social a partir del pacto entre hermanos, en esta nueva construcción, Freud (1938) nos dice que muchas veces no es la alianza simbólica sellada en el banquete totémico,

que implica el imperio de la ley, la única consecuencia posible del parricidio, sino que hay también otra posibilidad, la desmentida, lo que hace posible la vigencia del lazo social, propiciando que el crimen no admitido sea permanentemente pasible de volver a cometerse (Polak, 2018).

En cuanto a la religión que deriva de la hebrea, el autor afirma:

Es digno de tomar nota el modo en que la nueva religión dio razón de la antigua ambivalencia en la relación-padre. Su principal contenido fue por cierto la reconciliación con Dios-padre, la expiación por el crimen contra él cometido. Pero el otro lado del vínculo de sentimiento se mostró en que el Hijo, quien ha asumido los pecados, deviniera él mismo Dios junto al Padre y, en verdad, en lugar del Padre. Surgido de una religión del Padre, el cristianismo devino una religión del Hijo: no ha escapado a la fatalidad de tener que eliminar al padre (Freud, 1938: 131).

Tenemos, por tanto, como hilo conductor, el lugar del hermano en la constitución del sujeto, que va mutando en la teoría psicoanalítica de Freud, desde ser el rival del amor de los padres (1905), lo ominoso por semejante y extraño al mismo tiempo (Freud, 1919), el primer vínculo social con un igual (Freud, 1913), el primer objeto de amor luego de las figuras paterna y materna (Freud, 1920; Freud, 1921), a cobrar paulatinamente mayor relevancia, pudiendo signar la elección de objeto libidinal, los vínculos con los pares, la vocación, e

incluso introyectarse como un otro ideal del yo posible (Freud, 1921; Freud, 1929; Freud, 1938).

2 - Lacan y el complejo fraterno

Si bien Freud analiza el vínculo entre hermanos como un derivado del complejo de Edipo, hubo un hiato, una irrupción de algo diferente cuando en 1921 habla específicamente del complejo fraterno en “Algunos mecanismos neuróticos en los celos, la paranoia y la homosexualidad”. No obstante, fue Lacan quien, en su libro *La familia*, publicado en 1938 (Lacan, 1938) estableció como principio teórico el concepto de complejo fraterno. En esta obra, comienza desarrollando el concepto de complejo como factor concreto de la psicología familiar, a la cual hay que comprender “desde el orden social original de realidad que constituyen las relaciones sociales” (Lacan, 1938: 22). En este trabajo temprano, Lacan define el concepto de complejo en su referencia al otro como influjo en la vida psíquica del sujeto (Lacan, 1938: 24).

El autor, en este libro, detalla las diferencias entre factores naturales y factores culturales a la hora de dar cuenta de la investigación de la familia, en la cual el objetivo no serán nunca los instintos, sino los complejos, que corresponden a la cultura.

Enlaza el concepto de complejo con el de imago, introducido en la teoría psicoanalítica en 1911 por Jung (Evans, 2007), que Freud utiliza muy someramente y, como indica Lacan, sólo como un factor esencialmente

inconsciente (Lacan, 1938). Para Lacan, el vínculo entre ambos conceptos brinda un valor excepcional al análisis de las relaciones entre los sujetos, en especial, dentro del grupo familiar, ya que le permite incluir en el complejo los fenómenos conscientes que están sin embargo determinados por estereotipos que influyen en la forma de relacionarse con los otros.

Complejo e imago han revolucionado a la psicología, en particular a la de la familia, que se reveló como el lugar fundamental de los complejos más estables y más típicos: la familia dejó de ser un tema de paráfrasis moralizante y se convirtió en objeto de un análisis concreto (Lacan, 1938: 29).

En este texto encadena cada complejo con un imago determinado. Así, el complejo del destete está relacionado con la imago del seno materno; el complejo de intrusión, con la imago del semejante-par; y el complejo de Edipo, con la imago del padre.

Dentro del complejo fraterno, el núcleo está en lo que Lacan llama complejo de intrusión, que “representa la experiencia que realiza el sujeto primitivo, por lo general cuando ve a uno o a muchos de sus semejantes participar junto con él en la relación doméstica: dicho de otro modo, cuando comprueba que tiene hermanos” (Lacan, 1938: 44).

El sujeto, antes de cualquier conflicto, se encuentra enfrentado por el destino ante un rival semejante, capaz de ocupar su lugar en la serie familiar, sea como

usurpador o como heredero. El hermano suscita una agresión primordial como resultado de una pasión, los celos, que es el afecto prioritario para Lacan en cualquier relación con pares, sean o no hermanos. Brinda como ejemplo el relato de San Agustín en sus *Confesiones* sobre la mirada envenenada del niño que ve a su madre amamantar al hermano (Lacan, 1938). Estos celos, precisa, no se originan en una necesidad vital de subsistencia, sino en una identificación mental, y originan la paradoja de odiar al otro y al mismo tiempo confundir una parte de sí mismo con el otro, lo que llama “ímago del semejante” (Lacan, 1938: 46). Los celos deben comprenderse afectando la constitución subjetiva.

Lacan (1938) considera el complejo de intrusión como una estructura que se organiza a partir del triángulo conformado por el sujeto, los padres y el hermano o hermana. Cada rol se define por la relación que tiene con los otros, pero también por la relación de la que queda excluido y, por tanto, afirma que “el yo se constituye al mismo tiempo que el otro en el drama de los celos” (Lacan, 1938: 57).

De esta confrontación, producto de los celos por identificación, puede salirse de dos formas: mediante el rechazo de lo real y la destrucción del otro, o recibirlo como objeto comunicable, concurriendo comunicación y rivalidad a la vez (Lacan, 1938).

El autor refuerza aquí el valor que ya Freud había dado al vínculo entre hermanos, planteando que “tanto el

objeto como el yo se realizan a través del semejante; cuanto más pueda asimilar de su compañero más reafirma el sujeto su personalidad y su objetividad, garantes de su futura eficacia" (Lacan, 1938: 60). El predominio, entonces, de un sentimiento de inclusión o de exclusión, de rechazo o de aceptación, tendrá consecuencias psíquicas y subjetivas para el sujeto.

Habrá diferencias, cuando suceda la llegada del hermano-intruso, según el desarrollo psíquico del niño mayor, es decir que haya o no salido del Edipo, lo cual no será sin consecuencias. En el primer caso, será más probable que el recién llegado sea considerado una persona digna de amor u odio, y las mociones agresivas sean sublimadas en ternura o severidad, mientras que si sorprende al ocupante anterior, como dice Lacan con dramatismo, en el "desamparo del destete" (Lacan, 1938: 60), el niño mayor realizará una regresión, de consecuencias disímiles según los destinos de su yo, pudiendo variar, por ejemplo, entre impulsos perversos o una culpa obsesiva (Lacan, 1938).

El desenlace del complejo fraterno resultará según las características del grupo, pues la fratría familiar favorece las más disímiles identificaciones del yo marcadas por las edades, sexos, lugar que se ocupa en la misma, más allá de que la imago primordial es, siempre, la del doble del yo.

Años después de *La familia*, Lacan presenta otra visión, complementaria, sobre el vínculo entre hermanos. Es en el *Seminario 7* (Lacan, 1960) en el cual alude a aspectos

propios del complejo fraterno a partir del mito de Antígona. A diferencia de Freud, que basa gran parte de su teoría en el Edipo de Sófocles, Lacan prefiere este otro mito sofócleo, y con él cierra su seminario sobre la ética, específicamente con el episodio final de la vida de la joven según la tragedia lo describe. En ella Antígona, dice Lacan, atrapa todas las miradas: su brillo funciona como el exceso de lo imaginario, es el centro de la obra, está decidida desde el comienzo de la acción a ofrecerse a la muerte por cumplir con su imperativo. Lacan (1960) declara que, en realidad, no es la oposición al derecho del hombre, encarnado en Creonte, la verdadera razón de la decisión de Antígona. Si sólo de los derechos sagrados del hermano muerto e insepulto, y de la familia, se tratara, no podríamos abarcar la verdadera dimensión de la pasión que arrasa a la joven. La misma Antígona que ofrece sin hesitar su vida para enterrar al hermano, “esta víctima tan terriblemente voluntaria” (Lacan, 1960: 298) es la que mantiene con su hermana/par, Ismene, un diálogo de una crueldad inusitada, declarándole su enemistad cuando esta intenta hacerla desistir de su decisión. “-Le dice a su hermano- reposaré, amigo amante, casi amante, aquí *junto a ti*” (Lacan, 1960: 317/18).

“A partir del momento en que las palabras y el lenguaje y el significante entran en juego, algo puede ser dicho” (Lacan, 1960: 334). Más allá de las consideraciones lingüísticas, que no son menores en este período en que el autor busca brindar un estatuto más científico al psicoanálisis a partir de la gramática del lenguaje, Lacan

asocia la tragedia de Antígona y su decisión de ofrecer la inmolación de su vida con la crucifixión del mito cristiano como apoteosis del sadismo, es decir, ir más allá del límite humano y encontrarse allí con el deseo, aunque sea fruto de la pulsión de muerte. Otra vez, como Cristo se sacrificó por sus hermanos, Antígona lo hace por el suyo. No por cualquiera, podríamos agregar, sino por aquel al que consideró su hermano bienamado (Sófocles, 1997).

El posicionamiento subjetivo, dice Lacan (1960), tendrá que ver con las marcas fantasmáticas producidas por la relación con los hermanos y, de ellas, surgirá la eficacia en las sucesivas vincularidades que le sean exigidas al sujeto a lo largo de su vida. Su inserción exitosa o fallida en familia, pareja, grupos e instituciones reflejará, en gran medida, el resultado de la resolución del complejo fraterno.

En Antígona, se cumple el destino trágico del mito griego, destino marcado por el incesto de los padres; quedó atrapada en un goce incestuoso mortífero que la arrastra a la muerte (Czernikowski, 2003). No constituye un deseo, pues no hay demanda: en eso consiste lo trágico del personaje.

La tramitación fallida del complejo paterno y del narcisismo resulta, en el personaje de Antígona, en la prevalencia de la pulsión gozosa de muerte, en la que la figura de este hermano se le juega al modo de hombre amado, en repetición de su historia familiar, signada por el incesto.

En tanto Polinices es el objeto *a* irremplazable, Antígona actúa en puro goce. Por el contrario Ismene, su semejante más semejante (Kancyper, 2004), se le hace tediosa, la desprecia por no tolerar Antígona la muestra especular de ese algo distinto que la confrontación con su hermana le propone y que implica aceptar la marca de la falta.

Y esta distinción nos lleva a preguntar cuál es la diferencia, si la hay, cuando el vínculo narcisístico con el otro semejante lleva la marca de la discapacidad

3 - El semejante frente al espejo

Basta para ello comprender el estadio del espejo *como una identificación* en el sentido pleno que el análisis da a este término: a saber, la transformación producida en el sujeto cuando asume una imagen, cuya predestinación a este efecto de fase está suficientemente indicada por el uso, en la teoría, del término antiguo *imago* (Lacan, 1966: 100).

Cuando el niño se identifica ante su imagen frente al espejo, sostenido por la mirada del primer Otro, puede percibirse como un todo unificado (Lacan, 1966). Esta es la matriz de constitución del yo. El niño, en su mirada especular y la mirada de aquel Otro primordial que lo mira, es capaz de capturar e identificar la propia imagen, que le es dada como una Gestalt: reconocerla como su cuerpo y no de otro. “Ya constituyó su yo humano y su forma específica de alienación” (Masotta, 2015: 66), logrando así el desdoblamiento de lo real y lo

imaginario. Es la identificación narcisista, en tanto la originaria investidura libidinal del yo (Freud, 1914). El niño se defiende de la atomización al alienarse a la imagen del espejo, y este es el fundamento de la identificación de sí. En un segundo momento, explica Lacan (1966), lo que ocurre con el espejo el sujeto lo repite con otro sujeto, el semejante que irrumpe.

Es la etapa que Lacan llama de identificación con el semejante.

Este momento en que termina el estadio del espejo inaugura, por la identificación con la *imago* del semejante y el drama de los celos primordiales (...), la dialéctica que desde entonces liga al *yo* [*jé*] con situaciones socialmente elaboradas (Lacan, 1966: 104).

Son dos momentos que sientan las bases constitutivas de la relación del sujeto consigo y con sus pares.

Este nuevo prójimo, que aparece en el campo, es para el niño un otro y sí mismo a la vez, y esta identificación se advierte en el transativismo infantil, entendido como aquel momento en que la identificación con el semejante es especular, de identificación alienada con el otro: la aparición del semejante hace referencia a otro real, exterior a él, unificado, con el que se identifica. Masotta (2015) afirma que pareciera haber una relación de necesidad entre el narcisismo afirmado en la alienación yoica de la imagen especular y la agresividad cuando el que aparece como imagen es un otro igual a mí.

Cuando se produce esto ocurren dos cosas fundamentales: por una parte, se produce un grado máximo de transactivismo y, por otra, en tanto hay apoyo para alimentar mi unificación libidinal narcisista, tengo que expeler esos trozos atomizados que me constituyen, lo que es el fundamento de la agresividad (Masotta, 2015: 69).

Este otro (a) implica un peligro de fragmentación, dado que el narcisismo conlleva la existencia de un solo lugar, el lugar del falo imaginario. En cuanto cualquier semejante ocupa el lugar de otro (a), toda imagen de un semejante supone la fascinación y la tensión amor-agresión como respuesta a la amenaza de desintegración. El sujeto arma su yo según la mirada del Otro en primer lugar, pero también según su propia mirada y el reflejo de la mirada del otro (a) semejante.

Si ese otro es el hermano, el complejo de intrusión da cuenta de lo ominoso del “semejante demasiado semejante” (Kancyper, 2004: 106), que es a la vez ilusión de completud y amenaza de desplazamiento. La otra arma lo imaginario, la imago del semejante vinculada al complejo de intrusión, que dará paso a lo simbólico cuando se juegue el drama del complejo de Edipo.

Antígona deposita su agresión en Ismene, la más semejante de sus hermanos, pues esta la enfrenta a la falta, y amenaza la integración imaginaria que sostiene a la heroína en su decisión de ofrendarse al hermano

muerto, que la fascina, y con quien se siente ilusoriamente unida en completud.

Kancyper (2004) acentúa el rol de bisagra psíquica del complejo fraterno entre el Edipo y el narcisismo, y los diferentes desenlaces en la constitución del sujeto según las características de ese entramado, en el cual el vínculo de hermanos puede operar como un aliado del sujeto, disminuyendo la fuerza de lazos edípicos, pero también puede “recubrir parcial o totalmente la estructura edípica, generando confusión y superposición (...) perturbando gravemente al proceso de la identidad” (Kancyper, 2004: 7). En sentido psicoanalítico, el complejo fraterno se entiende en tanto estructura fundamental de las relaciones interpersonales del sujeto, estructura constituida por representaciones y recuerdos cargados de un intenso valor afectivo, parcial o totalmente inconsciente, y formada a partir de las primeras experiencias del sujeto (Laplanche y Pontalis, 2012).

Lacan (1966) vincula la mirada del estadio del espejo con la formación del yo que se mira, y también del semejante que aparece como un igual; sin embargo, en el complejo fraterno, tendrá valor instituyente según cómo sea nombrado el intruso por el Otro primordial.

El hermano es el más semejante de los semejantes, cumple una función estructurante y un carácter fundacional de la vida anímica del individuo, los pueblos y la cultura (Freud, 1920; Freud, 1921; Lacan, 1938; Lacan, 1966; Kancyper, 2004). En la estructuración

subjetiva e intersubjetiva, lo es en tanto influjo de los procesos identificatorios en el yo y en los grupos, y por su incumbencia en la constitución del superyó e ideal del yo, y en la transubjetiva, destaca por la decisiva influencia en la salida exogámica del sujeto (Kancyper, 2004).

Al ser “simultáneamente el doble de sí y un extraño” (Kancyper, 2004: 24), el sujeto se enfrenta a la fantasía del doble ominoso, origen del conjunto de deseos hostiles y amorosos que tiene un niño respecto a sus hermanos, y que se continuará durante toda la vida, con las variantes que los destinos del yo de cada sujeto le impriman.

4 - No sólo un espejo

Podemos afirmar entonces que el complejo fraterno excede la importancia que puede tener un simple conjunto fantasmático.

Presenta una estructura propia e irreductible, que se articula a la vez con las dinámicas narcisista y edípica (Berflein, 2003; Moguillansky, 2003), si bien el complejo no puede reducirse a la existencia real de un vínculo fraterno, ya que incluso el hijo único requiere asumir y tramitar los efectos que el semejante produce en la constitución subjetiva, pues su función no sólo es estructurante, sino también sustitutiva, defensiva y elaborativa (Kancyper, 2004).

La función sustitutiva es la que permite elaboraciones vinculadas a conflictos con el complejo de Edipo y del narcisismo, al modo de compensación de funciones parentales fallidas o como desplazamiento de mociones hostiles y angustias relacionadas con los padres. Es el caso de la joven homosexual (Freud, 1920), por ejemplo, quien desplaza mociones libidinosas hacia su hermano mayor, en el subrogado de la dama con rasgos físicos similares a este, ante la traición del padre y la necesidad de dejarle los hombres a la madre.

En sentido similar, la función defensiva sirve en muchos casos para desmentir, eludir u obturar las angustias producto de situaciones conflictivas edípicas y/o narcisistas no resueltas (Kancyper, 2004). La función defensiva puede verse dificultada por los falsos enlaces provocados muchas veces por los padres, al promover la rivalidad entre hermanos.

El complejo fraterno cumple también una función elaborativa, fundamental en la vida psíquica del sujeto, ya que “así como el complejo de Edipo pone límite a la ilusión de omnipotencia del narcisismo (Faimberg), también el complejo fraterno participa en la tramitación y el desasimiento del poder vertical detentado por las figuras edípicas (...)” (Kancyper, 2004: 244). Sin embargo, si el sujeto permanece fijado a traumas fraternos, no logrará superar con éxito el conflicto edípico y mantendrá una permanente rivalidad con sus semejantes, en una repetición tanática que el autor relaciona con el ejemplo de “los que fracasan al triunfar”

(Freud, 1916). El sujeto queda adherido no sólo a la culpa edípica no elaborada, sino que además sostiene las culpas fraternas y narcisistas y la necesidad de castigo correspondiente. Las confrontaciones inter e intrageneracionales requieren elaborar las diferencias y admitir las disimilitudes, tanto entre padres e hijos como entre hermanos. Esta es una condición primaria para un buen desarrollo de los vínculos.

Por tanto, el lazo, para poder instituirse, necesita ser organizado “a pesar del padre, o más allá del padre, y no por prescripción paterna” (Gomel, 2003). En este sentido, Silvia Gomel (2003: 170) señala que “la consaguinidad es sólo uno de los orígenes posibles de lo fraterno”, dado que es necesario historizar el vínculo. La paradoja del mismo es que tal como los vínculos surgen en simultáneo con los sujetos que estos enlazan, la propia individualidad de los sujetos es efecto del impacto de los vínculos. Así, cada subjetividad se articula con las múltiples singularidades producto de los diferentes enlaces con los otros.

“Ni Dios, símbolo del padre absoluto, o quizás precisamente por ello, logra garantizar el lazo de hermandad” (Berflein, 2003: 68), destronando así la posición del Otro parental como único referente.

El vínculo de hermanos se transforma gradualmente en un vínculo entre hermanos, tejido con los hilos de la ambigüedad y la paradoja, algo que podría formularse aproximadamente como producir una paridad entre no

pares y una diversidad entre semejantes. El trabajo de lo imaginario necesario para la plasmación del «hermanamiento» es una tarea que no cesa: tarea que puede resultar deficitaria tanto en el extravío de un crecimiento desenfrenado como en el vacío de la indiferencia (Gomel, 2003: 171).

Cuando el lugar ocupado por lo fraterno es excesivo, de ideal absoluto, se dificulta la salida exogámica, quedando el sujeto ligado de forma alienada a la fratría. Pero también puede suceder que lo filial derrote lo fraterno, en la postulación imaginaria de ser, cada hermano, el hijo idealmente único. Se juega aquí la figura del doble imaginario, donde cada uno es reflejo del otro, y desean y luchan por lo mismo, pues en la primacía de lo especular hay lugar sólo para uno: o él o yo.

Hay también vínculos en que el entramado está deshilachado en la indiferencia, con ausencia de implicación en la fratría, dando como resultado una falla del lazo libidinal imprescindible para que el vínculo sea un significante. Son una suerte de no-relaciones, manifestación del relativo peso del lazo consanguíneo. No basta con ser hijos de los mismos padres.

El estudio del vínculo fraterno gana en profundidad cuando es pensado en el despliegue de sus tres tiempos lógicos (Czernikowski, 2003). Son tiempos no cronológicos, no aparecen en una sucesión en términos evolutivos, y no hay correlación temporal prefijada en la ocurrencia de los hechos. En palabras de la autora: “Nos

referimos a un tiempo que transcurre en intervalos, que no es un continuo y que dichos intervalos no están marcados por la duración de estos sino por marcas significantes que determinan el pasaje entre uno y otro momento" (Czernikowski, 2003: 94). Son tiempos del inconsciente, necesarios para la constitución del sujeto.

Al primero lo llama tiempo de rivalidad, en tanto momento en que los hermanos rivalizan por la destitución que cada uno de ellos sufre frente al amor de los padres. Es "yo o el otro" (Czernikowsky, 2003: 94). El segundo tiempo es el de conjunción o de unión, cuando los hermanos se unen no sólo por identificación como pares, sino también por el deseo destituyente del padre: "Lo que los une no es sólo tener al mismo padre, sino el asesinato simbólico del mismo (Freud, 1913)" (Czernikowski, 2003: 96).

Y si el desarrollo del complejo fraterno transcurre sin tropiezos, puede alcanzarse un tercer tiempo, que la autora llama de disyunción o separación, que será favorecedor de la salida exogámica y la constitución de otras alianzas y conjunciones extrafamiliares de amistad, laborales, conyugal.

Se trata, en el mejor de los casos, de una separación que no implica desligadura, sino apertura a un afuera, a alianzas y nuevas relaciones fuera del ámbito familiar. Como dice la autora, "se trata de un desenlace sin que los hilos se rompan" (Czernikowski, 2003: 97). La separación de los hermanos no implica necesariamente

un desacuerdo, un divorcio: la alianza se mantiene cuando el conjunto de la fratría logra un momento de apertura a otros vínculos. Conlleva la aceptación del otro como un semejante diferente, no amenazador, y haber logrado con cierto éxito la generación de una legalidad propia más allá de las figuras parentales. La fratría logra una producción de realidad que le es inherente y tiende a cierta sistematización de costumbres o creencias (Gaspari, 2003).

5 - Discapacidad: un Real que irrumpe

¿Qué sucede cuando un hermano que llega a modificar la estabilidad familiar e irrumpe como un intruso, porta la significatividad adicional de una discapacidad intelectual congénita? *His majesty the Baby* es doblemente desplazado.

En toda fratría es un hecho que los mismos padres no son los mismos sujetos ante cada vástago: en verdad, cada hijo tiene un padre desemejante, atravesado por la temporalidad, además de la diversidad fantasmática que atraviesa a todo sujeto en cada vínculo. “Compartir los «mismos» padres lleva fácilmente a confundir lo semejante con lo idéntico” (Gomel, 2003: 170).

Sin embargo, ¿cuánto más puede divergir cuando esos padres deben enfrentar el real de una discapacidad en uno de sus hijos? El advenimiento de un hijo cubre la falta imaginaria de los padres; luego aparece la desilusión, devenida herida narcisística. Cuando el niño porta como real una discapacidad, puede suceder que

esa herida se presentifique en una hiancia que ni siquiera en lo imaginario podrá llenarse. La teoría psicoanalítica plantea que un hermano como primer objeto de amor de los padres fuera del propio sujeto permite una variabilidad del objeto que produce marcas constitutivas en el sujeto. Sin embargo la incorporación del intruso, o del heredero, en el imaginario del semejante dependerá de cómo el Otro incluya al niño con discapacidad en la cadena significativa familiar, y de qué efectos tenga sobre el hermano sano las palabras con que lo nombren; no será sin consecuencias su impacto sobre el narcisismo y las identificaciones. ¿Cuánto más profundas serán las marcas para el hermano no discapacitado cuando este intruso o heredero acarree una condición específica que lo diferencia, en el doble sentido de desemejanza y disparidad?

¿Cómo tramitar la semejanza en la desemejanza a que podría convocar una condición, síndrome o discapacidad intelectual que fracture lo especular? La función elaborativa del complejo fraterno, que facilita el desasimiento del poder parental, a la vez que transitar un más allá del tiempo de rivalidad para arribar a una conjunción que forme lazo entre pares, puede verse obstruida si el sujeto no logra una identificación con el hermano en un más acá de la discapacidad. El sujeto puede percibir que es sustraído de la mirada del Otro, atrapado en el imaginario que deviene del real de la discapacidad.

En el campo de los significantes, la hiancia comunicacional asociada a ciertas condiciones, síndromes o discapacidades intelectuales, así como la coagulación del hermano en un lenguaje de infancia sin fin, puede resultar tanto en un lugar de fijación que resulte en un callejón cuya salida está obturada por la culpa -y el sujeto quede alienado a la fratría sin posibilidad de salida exogámica exitosa- como a una relación deshilachada en la indiferencia, sin implicación libidinal.

Por el contrario, poder albergar lo común y lo diverso en una significación que exceda el límite impuesto por lo real permitirá probablemente que este semejante-no-tan-semejante sea alojado como rival, como par y como fráter diferenciado, propiciando así el tiempo de disyunción necesario para una exitosa salida exogámica.

No es ocioso reforzar entonces la importancia del lugar que el Otro brinde, la mirada, y, sobre todo, cómo ese otro-intruso-no-semejante sea hablado para que advenga sujeto en tanto bañado de significación (Lacan, 1964). El sujeto, aun antes de nacer, tiene como destino "insertarse en el lugar del Otro, en una cadena de significantes" (Lacan, 1964: 75)

Cuando el hermano con discapacidad ya forma parte del grupo familiar antes del nacimiento del sujeto que analizamos, y partiendo de que "el yo se constituye al mismo tiempo que el otro en el drama de los celos" (Lacan, 1938: 57), habría que indagar qué sucede al hermano menor, cuando ese semejante-otro, que debería

ser objeto de identificación, no haya podido constituirse todavía. El hermano da también lugar al modelo arcaico del yo, es al mayor a quien le corresponde ese lugar, por estar más desarrollado. “Cuanto más adecuado sea este modelo al conjunto de las pulsiones del sujeto, más feliz será la síntesis del yo (...)” (Lacan, 1938: 19). ¿Puede considerarse inadecuado el modelo brindado por un hermano mayor que tenga la condición de una enfermedad intelectual sólo por esa condición? ¿Acaso la falla no es pasible de ser ubicada en distintas estructuras, independientemente de la discapacidad?

El tema de la discapacidad referido al impacto en el sujeto no discapacitado no está frecuentado como tal por el psicoanálisis, pues para esta teoría en verdad todo vínculo fraterno dependerá de cómo pudo conformar su yo el sujeto a partir de la mirada del Otro y por ende cómo es su identificación con el semejante (Lacan, 1962).

Las características del complejo de intrusión signan al sujeto con marcas constitutivas que acompañarán su desarrollo psíquico y, en consecuencia, su efectividad durante toda su vida. El desenlace del complejo fraterno tendrá características disímiles según las distintas identificaciones del yo, que variarán según la conformación de la fratría. Sin embargo, será siempre la imago primordial la del doble especular del yo.

Hablar de discapacidad no es más que una metáfora actual, envejecida a esta altura por la fuerza de la costumbre en su uso (Macías, 2014). La sociedad es el

entorno en que se desarrollan las relaciones humanas, es el marco de referencia de las familias, y como tal, nombra y sentencia, según cada época y el desarrollo psicosocial permiten. Las personas que se denominaban antiguamente enfermos o disminuidos mentales hoy portan la clasificación de dis-capacitados (metáfora que alude a la falta), aunque se está logrando con distinto tipo de consenso en el ámbito científico y social menguar la carga negativa con la construcción “persona con capacidades diferentes”, en un intento más o menos exitoso de tornar positivamente la diferencia. Si bien el tema excede los límites de este trabajo, no podemos dejar de mencionar la impronta que dejan en el sujeto y su entorno las palabras en tanto significantes que lo definen, sobre todo, cuando estos cuentan con el consenso social de tal manera que dificultan la reapropiación de un lugar que viene delimitado y demarcado inequívocamente, es decir unívocamente, por el conjunto de la comunidad científica. Ser hermano de una persona con una condición diferente que la hace acreedora –nótese la ironía- de la denominación persona *con discapacidad*, *con síndrome*, o *con capacidades diferentes* otorga un lugar precalificado o, dicho en términos lacanianos, se utiliza una metonimia, en tanto que “designa la sustitución de algo que se trata de nombrar (...) Se nombra una cosa mediante otra que es su continente o una parte de ella, o que está en conexión con ella” (Lacan, 1956: 316).

Los interrogantes planteados, y las respuestas que se intentaron, fueron referidos a lo que sucede cuando el

semejante especular no refleja, no identifica, no devuelve la mirada, cuando el hermano es un semejante-no-tan-semejante y, si puede su posición estar dada por el Otro, ser ubicado en la cadena significativa de la fratría, a fin de poder mediar lo diferente, dotando al sujeto de la capacidad de reflejar al otro a pesar de las discordancias.

En síntesis, ¿cuál es la diferencia, si la hay, cuando el vínculo narcisístico con el otro semejante lleva la marca de la discapacidad?

El niño nace en un universo en el que es dicho antes de nacer, y la carga social del significativo que porte constituirá una marca también para su hermano, no importa el lugar que ocupe en la fratría.

6 - Concluyendo, se abren nuevas preguntas: el semejante-no-tan-semejante

A lo largo del trabajo, surge reiteradamente la pregunta sobre las marcas que se imprimen en el psiquismo del sujeto en relación con sus pares cuando uno de sus hermanos, el semejante por antonomasia, es portador de una discapacidad intelectual. Y, en verdad, la pregunta que subyace es si existen efectivamente esas diferencias, si necesariamente la discapacidad en uno de los miembros de la fratría será responsable de algún tipo de falla en la constitución subjetiva del sujeto no discapacitado. En principio, pareciera evidente que la respuesta sería afirmativa, desde el momento que la discapacidad es un real que irrumpe, que marca y, por tanto, incide negativamente en el pasaje de lo hostil

hacia la ligazón primitiva de índole identificatoria, que Freud propone como inicio del narcisismo (1921).

Sin embargo, el psicoanálisis nos habla de la importancia, en la constitución psíquica del sujeto, del lugar que a cada uno le es dado por el Otro, y de las identificaciones a las que se aliena, de las miradas en las que se refleja en tanto es reflejado y sostenido. El Otro tendrá que ubicar al semejante de modo que, tal como lo signe y nombre a ese niño con discapacidad, pueda integrarlo en el espejo de las identificaciones del sujeto, para que pueda celarlo, odiarlo y, al mismo tiempo, confundir una parte de sí mismo con ese otro. De ello podría depender la construcción del hermano como otro semejante, lo cual posibilitaría al hermano no discapacitado establecer mejores vínculos familiares y también favorecer sus relaciones exogámicas, laborales y amorosas, e incluso conectarse con su vocación (Freud, 1921). Un sujeto es en tanto sujeto del lenguaje; por tanto, entrar en la cadena signifiante implica que somos la posibilidad de ser otra cosa más que mero ser (Macías, 2014).

Pese a la impronta familiar y social que a modo de las series complementarias de Freud incide en la constitución subjetiva, se establece el interrogante sobre si es suficiente la validación del Otro para que una de las posibles salidas del narcisismo primario, que implica la destrucción del doble que devino siniestro (Polak, 2004), no sea puesta en acto, dado que los celos, pasión que comanda el vínculo entre hermanos y semejantes, y que

atempera lo siniestro, pueden presentar fallas cuando aquel que debería ser objeto de estos sentimientos se presenta al sujeto en una desigualdad que invalida total o parcialmente la identificación especular, dificultando el atravesamiento del complejo de intrusión, signado por los celos, cuando los celos quedan signados por la culpa del hermano que discierne que ese otro se encuentra en una posición subjetiva dispar.

Finalmente, cómo opere el Nombre-del-Padre, cómo pueda resolver, quien cumpla esa función, la herida narcisista ampliada por la discapacidad, pero también cómo pueda evitar esa familia quedar coagulada en el lugar unívoco que el discurso científico y social les asigne serán elementos relevantes a tener en cuenta en el caso a caso de las historias de los grupos familiares cuyo hijo, además de ser todo lo que el destino y sus propios títulos le permitan, haya nacido con una condición o síndrome que lo ubique en el casillero de portador de una discapacidad intelectual.

Referencias bibliográficas

Berflein, Elena. 2003. "José y sus hermanos". Esther Czernikowski, Ricardo Gaspari, Susana Matus y Sara Moscona (comp). En: *Entre hermanos. Sentido y efectos del vínculo fraterno*. Pp. 47-78. Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial.

Czernikowski, Esther. 2003. "De la relación al vínculo". Esther Czernikowski, Ricardo Gaspari, Susana Matus y Sara Moscona (comp). En: *Entre hermanos. Sentido y efectos del vínculo fraterno*. Pp. 79-120. Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial.

Evans, Dylan. 2007. *Diccionario introductorio de Psicoanálisis Lacaniano*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Freud, Sigmund. 1900. La interpretación de los sueños. En: *Sigmund Freud: Obras completas*. Vol. 4. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Freud, Sigmund. 1905. Tres ensayos de teoría sexual. En: *Sigmund Freud: Obras completas*. Vol. 7: 109-211. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Freud, Sigmund. 1910. Sobre un tipo particular de elección de objeto en el hombre. En: *Sigmund Freud: Obras completas*. Vol. 11: 155-159. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Freud, Sigmund. 1911 Puntualizaciones psicoanalíticas sobre un caso de paranoia (Dementia paranoides) descrito autobiográficamente. En: *Sigmund Freud: Obras completas*. Vol. 11: 11-76. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Freud, Sigmund. 1913. Totem y tabú. En: *Sigmund Freud: Obras completas*. Vol. 13: 7-163. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Freud, Sigmund. 1914. Introducción al narcisismo. En: *Sigmund Freud: Obras completas*. Vol. 14: 71-98. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Freud, Sigmund. 1916. "Los que fracasan al triunfar". En: *Sigmund Freud: Obras completas*. Vol. 14: 323-337. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Freud, Sigmund. 1919. "Lo ominoso". En: *Sigmund Freud: Obras completas*. Vol. 17: 215-252. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Freud, Sigmund. 1920. "Sobre la psicogénesis de un caso de homosexualidad femenina". En: *Sigmund Freud: Obras completas*. Vol. 18: 137-164. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Freud, Sigmund. 1921. "Psicología de las masas y análisis del yo". En: *Sigmund Freud: Obras completas*. Vol. 18: 63-136. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Freud, Sigmund. 1938. "Moisés y la religión monoteísta". En: *Sigmund Freud: Obras completas*. Vol. 23: 7-210. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Gomel, Silvia. 2003. "José y sus hermanos". Esther Czernikowski, Ricardo Gaspari, Susana Matus y Sara Moscona (comp). En: *Entre hermanos. Sentido y efectos del vínculo fraterno*. Pp.157-187. Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial

Kancyper, Luis. 2003. *La confrontación generacional*. Buenos Aires, Argentina: Lumen.

Kancyper, Luis. 2004. *El complejo fraterno*. Buenos Aires, Argentina: Lumen.

Lacan, Jacques. 1938. *La familia*. Barcelona, España: Argonauta.

Lacan, Jacques. 1956. *Seminario 3, Las psicosis*. Clases 17 y 18. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Lacan, Jacques. 1960. *Seminario 7, La Ética del Psicoanálisis*. Clases 19, 20 y 21. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Lacan, Jacques. 1962. *Seminario 10, La Angustia*. Clase 5. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Lacan, Jacques. 1964. *Seminario 11, Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Clase 4. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Lacan, Jacques. 1966. *Escritos*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno.

Laplanche, Jean y Pontalis, Jean-Bertrand. 2012. *Diccionario de Psicoanálisis*. Dir.: Daniel Lagache. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Macías, Néstor. 2014. "La metáfora. Investigación literaria, psicoanalítica y filosófica. Acerca de sus alcances y particularidades. 2a parte". *Revista Conceptos*.

(89): 187-228. Buenos Aires, Argentina: Universidad del Museo Social Argentino.

Masotta, Oscar. 2015. *Lecturas de psicoanálisis. Freud, Lacan*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Moguillansky, Rodolfo. 2003. "Narcisismo, Complejo de Edipo y Complejo Fraternal". *Revista Psicoanálisis APdeBA*, 25(1): 155-172. Recuperado de <https://www.apdeba.org/wp-content/uploads/Moguillansky2.pdf>. 19/12/18.

Polak, Carolina. 2004. *La creencia de Fliess*. Buenos Aires, Argentina: Escuela Freudiana de Buenos Aires. Recuperado de http://www.efbaires.com.ar/files/texts/TextoOnline_554.pdf 08/10/2018.

Polak, Carolina. 2018. "Los aportes de Moisés y la Religión monoteísta a los mitos del padre en psicoanálisis". *Revista Conceptos*, 92(501): 139-162. Buenos Aires, Argentina: Universidad del Museo Social Argentino.

Sófocles. 1997. *Antígona*. Madrid, España: Gredos

Bibliografía general

Anzieu, Didier. 1987. *El autoanálisis de Freud y el descubrimiento del psicoanálisis*. México: Siglo Veintiuno.

Czernikowsky, Elena, Gaspari, Ricardo, Matus, Susana y Moscona, Sara (Comps.). 2003. *Entre hermanos*. Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial.

Freud, Sigmund. 1950. "Fragmentos de correspondencia con Fliess". En: *Sigmund Freud: Obras completas*. Vol. 1: 211-322. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Kancyper, Luis. 2013. "Adolescencia: el fin de la ingenuidad". *Querencia. Revista de psicoanálisis*. (14): 45-55. Montevideo, Uruguay: Facultad de Psicología-UDELAR. Recuperado de <https://revista.psico.edu.uy/index.php/querencia/article/view/158/89> 25/10/2018.

Mannoni, Octave. 1979. "El análisis original". *La otra escena. Claves de lo imaginario*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Fuentes

Biblia, La. 1979. *La Biblia versión popular*. (s/l): Sociedades bíblicas unidas.

Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), (2001) Organización Mundial de la Salud. Impresión: Grafo.

Convención de los Derechos de Personas con Discapacidad (1993). Asamblea General de las Naciones Unidas, Organización de Naciones Unidas (ONU)

** Licenciada en Psicología (UMSA)
Actualmente finalizando un Posgrado en Clínica de
adultos en Institución Ulloa
Adscripta en la cátedra de Clínica de niños de la UMSA
Correo electrónico: gildapuntieri@hotmail.com*

USO PROBLEMÁTICO DE REDES SOCIALES EN ADOLESCENTES Y RASGOS DE PERSONALIDAD NARCISISTA

PROBLEMATIC USE OF SOCIAL NETWORKS IN ADOLESCENTS AND NARCISSISTIC PERSONALITY TRAITS

*Por Alma Ferrairo**

Resumen

Las redes sociales se convirtieron en la herramienta privilegiada de socialización. Los adolescentes constituyen el grupo de mayor riesgo en el uso de las plataformas de comunicación en línea, este se encuentra asociado a ciertas características de personalidad. El objetivo de la presente investigación fue determinar la asociación entre el uso problemático de redes sociales y la presencia de rasgos de personalidad narcisista en adolescentes. Se utilizó el Cuestionario de Adicción a Redes Sociales (ARS) (Escrura y Salas, 2014) y el Inventario de Personalidad Narcisista (NPI) (Raskin y Hall, 1979). Los datos fueron procesados cualitativamente. Se obtuvo una correlación significativa, moderada y positiva entre ambas variables, indicando que, a mayor presencia de rasgos narcisistas, corresponde un mayor riesgo de uso problemático de redes sociales.

Palabras clave: adolescencia, redes sociales, rasgos narcisistas, adicciones

Abstract

Social networks have become the privileged tools for socialization. Young people are the highest risk group in the use of these platforms, this is associated with certain personality characteristics. The objective of the present investigation was to determine the association between the problematic use of social networks and the presence of narcissistic personality characteristics in adolescents. The Social Network Addiction Questionnaire (SNA) (Escurra y Salas, 2014) and the Narcissistic Personality Inventory (NPI), (Raskin y Hall, 1979) were used. The data was processed qualitatively and quantitatively. A moderate and positive significant correlation was obtained between both variables, indicating that to more presence of narcissistic characteristics corresponds more risk of problematic use of social networks.

Key words: adolescents, social networks, narcissistic traits, addictions

Marco Teórico

La adolescencia comprende el período de transición entre la niñez dependiente y la edad adulta y autónoma, e implica tanto cambios físicos como conductuales; se extiende aproximadamente entre los 12 y los 25 años, aunque con grandes variaciones individuales y culturales, el fin de esta etapa responde al grado en que

se haya alcanzado una adaptación sexual, social, ideológica y vocacional y de independencia de los padres (Muuss, 1997). Este proceso puede dividirse en tres fases desde un punto de vista cronológico, “adolescencia temprana”, caracterizada por el crecimiento corporal, el desarrollo de las características sexuales primarias y secundarias. “Adolescencia media”, caracterizada por un comportamiento ordenado en cuanto al cumplimiento de normas, el desplazamiento de investiduras libidinales hacia el objeto que da lugar a los primeros noviazgos y la formación de grupos de pares. “Adolescencia tardía”, en esta última fase debe resolver su inserción en el mundo vocacional y laboral, el logro de la independencia, el desasimiento de la autoridad parental y el encuentro con una pareja estable (Quiroga, 1997). La adolescencia puede describirse como un segundo nacimiento que se realiza progresivamente, consiste en una salida de la protección familiar y de la infancia que se conjuga con falta de confianza en sí mismo y provoca sentimientos de inseguridad. El adolescente se encuentra con una apariencia que cambia, en plena mutación tanto interior como exterior, los medios de defensa de la infancia se han perdido, y el adolescente se defiende por medio de lo exterior, pareciendo, se esconde detrás de su *look*, construye una imagen ideal de sí mismo sobre la base de los criterios de sus pares, sus modas, valores y moral, es un signo de alianza y de integración, un intento de gustarse en la mirada de los demás porque todavía no se conoce a sí mismo (Doltó, 1995). En este proceso de búsqueda de identidad recurre defensivamente a la uniformidad, se

produce una sobreidentificación masiva de los integrantes de su grupo que brinda seguridad y estima personal, se transfiere al grupo gran parte de la dependencia que hasta ahora se mantenía con la estructura familiar y permite una transición al mundo externo en la que el adolescente atraviesa tres duelos, el duelo por el cuerpo infantil, el duelo por la identidad infantil y el duelo por los padres de la infancia, que permiten el inicio de un proceso de individuación y construcción de la identidad adulta (Aberastury y Knobel, 1971). Los adolescentes son quienes más utilizan las redes sociales que constituyen un entorno virtual creado exclusivamente para facilitar la comunicación e interacción, comparten en ellas su información social y personal, tanto con personas de su entorno como con desconocidos (Hutt, 2012). Las redes sociales nos presentan un nuevo frente susceptible de adicción por su atractivo y funcionalidad, su facilidad de acceso desde cualquier lugar y en cualquier momento que las convierte en potentes reforzadores inmediatos (García del Castillo, 2013). Algunos adolescentes son proclives a la dependencia, a construir una identidad prefabricada, un “avatar del otro” y establecer vínculos superficiales, los modos de responder a estas ofertas de interacción dependen de los rasgos de personalidad de cada individuo, aunque aparece un aumento constante de individualismo y egocentrismo (Gardner, 2014). La tecnología funciona como una lente de aumento de deseos y necesidades, provoca la ilusión de tener el mundo a un *click* de distancia, de este modo, la falta de conexión puede provocar síntomas de abstinencia,

necesidad de estar conectado, de leer el último *mail* y de ver la última actualización de las redes sociales, lo que da como resultado una actividad compulsiva que implica gran gasto de energía y atención (Schvartzman, 2014). Las personas que desarrollan una adicción llegan a perder el interés en otro tipo de conductas que antes le resultaban gratificantes, lo que buscan es aliviar el malestar emocional, aburrimiento, soledad, ira o nerviosismo (Echeburúa y Requesens, 2012; Cía, 2013). Las principales señales de alarma de adicción a redes sociales consisten en el progresivo descuido de actividades sociales y familiares, del estudio o de la salud, irritabilidad excesiva cuando falla la conexión o es lenta y pérdida de la noción del tiempo de conexión, esto puede provocar una limitación creciente en las habilidades de intercambio social (Echeburúa, 2012). Las adicciones relacionadas con sustancia y las comportamentales presentan una sintomatología semejante que se manifiesta con cambios de humor, saliencia, tolerancia, conflictos interpersonales y sensación de pérdida de control, síndrome de abstinencia y recaídas (Griffiths, 2005). Los autores Gil, Del Valle, Oberst y Chamarro (2015) incluyen una sintomatología particular de este trastorno relacionada con el miedo ante la posibilidad de perderse algo que sucede en las redes, de sentirse excluido, la sensación de que los otros estén disfrutando una actividad en la que el adolescente no participa. Las personas con rasgos narcisistas se sienten atraídas por las redes sociales porque buscan patológicamente demostrar que son mejores que los demás, crean sus perfiles dependiendo

de lo que los demás consideran adecuado según el patrón de belleza instituido (Casale Gómez, 2017). Necesitan satisfacer su vanidad, ser admirados por su belleza o inteligencia; y, en este sentido, las redes sociales facilitan, fomentan y amplifican estas posibilidades (Gabelas, 2017). La conducta narcisista que exhiben en sus redes refleja el esfuerzo incansable de eludir sentimientos de inseguridad, vergüenza, deficiencia y humillación (Burgo, 2017). El narciso contemporáneo no puede estar seguro de su propio gusto, es incapaz de gustarse a sí mismo si no le gusta a la sociedad, por eso debe practicar el autodiseño, actúa públicamente, ya sea que su actividad se limite a tomarse *selfies* con el fin de ser admirado por los demás y su autoconcepto está determinado por la cantidad de “me gusta” que pueda obtener (Groys, 2017).

Método

Se trata de un estudio descriptivo correlacional de corte transversal. Con un enfoque cuali-cuantitativo.

Pregunta problema

¿El uso problemático de redes sociales en adolescentes se encuentra asociado a rasgos de personalidad narcisista?

Objetivo General

Determinar la asociación entre el uso problemático de redes sociales en adolescentes y la presencia de rasgos de personalidad narcisista.

Objetivos Específicos

- 1- Determinar la presencia, en los protocolos, de indicadores de uso problemático de redes sociales.
- 2- Determinar la presencia, en los protocolos, de rasgos de personalidad narcisista.
- 3- Observar la presencia, o no, de relación entre el uso problemático de redes sociales y los rasgos de personalidad narcisista.

Instrumentos

Para la presente investigación se utilizaron, el Cuestionario de Adicción a las Redes Sociales (Escurra y Salas, 2014) y el Inventario de personalidad Narcisista (Raskin y Hall, 1979).

Muestra

Se utilizó un muestreo probabilístico, la muestra estuvo conformada por 100 estudiantes, sobre una población total de 372 alumnos de una escuela secundaria de gestión privada situada en la comuna 2 de la ciudad de Buenos Aires. Los participantes fueron voluntarios, varones y mujeres entre 13 y 17 años.

Procedimiento de estudio

El estudio se llevó a cabo en una escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en diciembre de 2019. Los instrumentos seleccionados para el estudio

fueron: el Cuestionario de Adicción a Redes Sociales (Escurra y Salas, 2014) y el Inventario de Personalidad Narcisista (Raskin y Hall, 1979). La administración de los cuestionarios se realizó en forma grupal y el tiempo aproximado de evaluación fue de 20 minutos. Se obtuvieron 93 protocolos válidos. Los datos fueron procesados mediante el *software* SPSS (Paquete estadístico para Ciencias Sociales) Versión 26.

Resultados

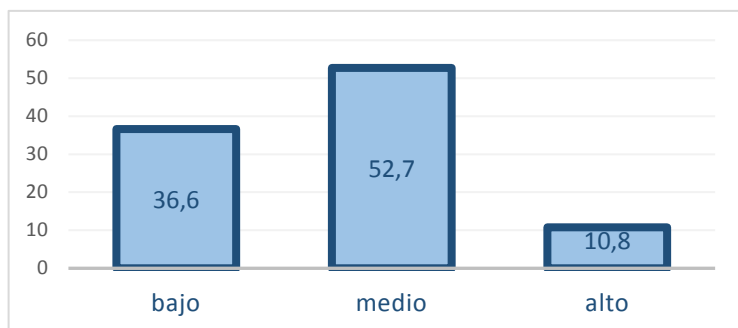
Datos sociodemográficos

La muestra estuvo conformada por 93 adolescentes, distribuida según género en un 60,2 % de mujeres y 39,8 % de varones, y según edad un promedio de 20 % entre 13 y 17 años.

Resultados de los cuestionarios

En relación con el Cuestionario de Adicción a Redes Sociales, el mayor porcentaje corresponde a un grado medio de adicción a redes sociales que representa el 66,7 % de los casos, y el menor porcentaje corresponde a un valor alto de adicción a redes sociales que representa el 10,8 % de los casos evaluados.

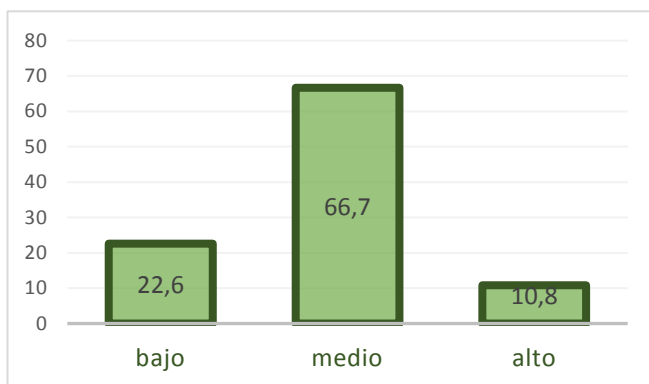
Cuestionario de Adicción a Redes Sociales



Este cuestionario se compone del análisis de las dimensiones: obsesión por las redes sociales; falta de control personal en el uso de redes y uso excesivo de redes sociales. En el presente estudio, la dimensión que presentó mayor porcentaje respecto de su valor total fue Uso excesivo de redes sociales.

En relación con el Inventario de Personalidad Narcisista, el mayor porcentaje corresponde a un grado medio en la escala de rasgos de personalidad narcisista, representada por el 52,7 % del total de los casos analizados, mientras que el menor porcentaje corresponde al grado alto, representado por el 10,8 %.

Inventario de Personalidad Narcisista

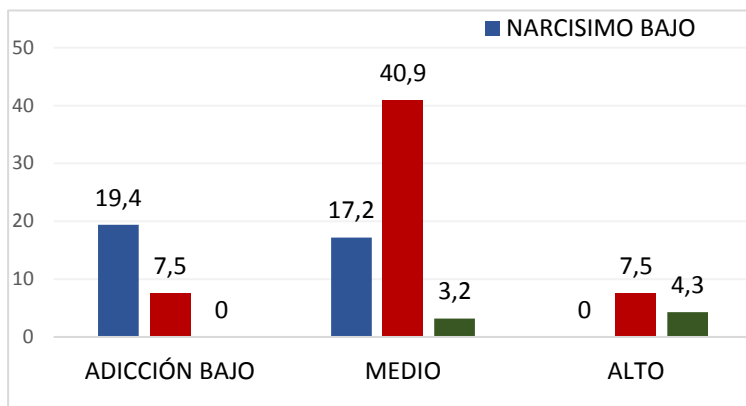


Esta escala está integrada por las dimensiones: autoridad, exhibicionismo, superioridad, pretensión, explotación, autosuficiencia y vanidad. En el presente estudio, las dimensiones con mayor porcentaje respecto de su valor total fueron autoridad, autosuficiencia y explotación.

En ninguno de los instrumentos, se presentan variaciones significativas en relación con las variables género y edad respecto del resultado general de la muestra.

Finalmente, la correlación entre las variables de estudio resulta en todos los coeficientes superior a ,5 para la muestra general, lo que indica una relación positiva de intensidad media entre ellas.

Correlación entre las variables adicción a redes sociales y rasgos de personalidad narcisista



Según la variable género, las mujeres presentan una correlación ,483 ligeramente menor que los varones ,633 y según la variable edad, la correlación más baja se presenta en los estudiantes de 15 años con un valor de ,360 y la más elevada en los estudiantes de 16 años con un valor de ,759.

Conclusiones

La mayoría de los adolescentes presenta un índice medio tanto en el Cuestionario de Adicción a Redes Sociales como en el Inventario de Personalidad Narcisista, y este resultado se presenta de igual manera en relación con las variables de género y edad.

En los resultados del Cuestionario de Adicción a Redes Sociales, la dimensión con mayor porcentaje respecto de su valor total fue Uso excesivo, que está relacionada con la percepción de pasar demasiado tiempo conectado a las redes y tener dificultades para disminuirlo.

En los resultados del Inventario de Personalidad Narcisista, las dimensiones con mayor porcentaje fueron: autoridad, asociada con rasgos característicos de dominancia, liderazgo, criticidad, autoconfianza y habilidad para influir en los demás; autosuficiencia, asociada a asertividad, independencia y necesidad de logro; y explotación, asociada a rebeldía, inconformidad y falta de consideración hacia los otros.

Por último, la correlación entre variables permite demostrar la existencia de una asociación entre el uso problemático de redes sociales y la presencia de rasgos de personalidad narcisista, esta correlación se presenta con mayor intensidad en los adolescentes varones que en las mujeres y también en los adolescentes de 16 por sobre las demás edades. Esto último puede estar relacionado con la entrada en la adolescencia media en la que cobra mayor importancia la formación de grupos de pares y al hecho de que las redes sociales impulsan y amplifican las experiencias de interacción por su masividad y permiten la creación de una identidad a medida, motivo por el cual resultan tan atractivas para los adolescentes con rasgos narcisistas que buscan la admiración constante de la que depende su autoconcepto.

Referencias Bibliográficas

Aberastury, Arminda y Knobel, Mauricio. 1971. *La adolescencia Normal*. Buenos Aires: Paidós.

Burgo, Joseph. 2017. *Narcisistas. Defiéndete y sobrevive en la era del egocentrismo*. Barcelona: Paidós.

Casale Gómez, Daniela. 2017. "El Narcisismo del Siglo XXI: El fenómeno de las *selfies* en las redes sociales". Trabajo de grado. Departamento de Comunicación social. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.

Cía, Alfredo H. 2013. "Las adicciones no relacionadas a sustancias (DSM-V, APA, 2013): un primer paso hacia la inclusión de las Adicciones Conductuales en las categorías vigentes". *Revista de Neuro-Psiquiatría*. (76): 210 – 217.

Doltó, Françoise. 1995. *Palabras para adolescentes*. Buenos Aires: Editorial Atlántida.

Echeburúa, Enrique. 2012. "Factores de riesgo y factores de protección en la adicción a las nuevas tecnologías y redes sociales en jóvenes y adolescentes". *Revista Española de Drogodependencias*. (37): 435 – 446.

Echeburúa, Enrique y Requesens, Ana. 2012. *Adicción a las redes sociales y nuevas tecnologías en niños y adolescentes*. Madrid: Pirámide.

Escurra, Miguel. y Salas, Edwin. 2014. "Construcción y validación del cuestionario de adicción a redes sociales (ARS)". *Liberabit.* (20, 1): 73 – 91.

Gabelas, José Antonio. 2017. Narcisismo entre Redes. <http://educarencomunicacion.com/2017/02/narcisismo-entre-redes/> (18/04/2019).

García del Castillo, José Antonio. 2013. "Adicciones tecnológicas: El auge de las redes sociales". *Health and Addictions/Salud y Drogas.* (13,1): 5 – 13.

Gardner, Howard. 2014. *La generación APP. Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital.* Buenos Aires: Paidós.

Gil, Frederic, Del Valle, Georgina, Oberst, Ursula y Chamarro, Andrés. 2015. "Nuevas tecnologías - ¿Nuevas patologías? El *Smartphone* y el *fear of missing out*". *Revista de Psicología Aloma.* (33, 2): 77 – 83.

Griffiths, Mark D. 2005. "Un modelo de componentes de adicción dentro de un marco biopsicosocial". *Journal of substance use.* (10): 191 – 197.

Hutt, Harold. 2012. "Las redes sociales, una nueva herramienta de difusión". *Reflexiones.* (91): 121 – 128.

Muuss, Rolf E. 1997. *Teorías de la adolescencia.* Buenos Aires: Paidós.

Quiroga, Susana. 1997. *Adolescencia. Del goce orgánico al hallazgo del objeto*. Buenos Aires: Ed. Eudeba.

Schvartzman, Jorge. 2014. *Tenemos Internet Dios no ha muerto: las nuevas tecnologías desde la mirada de un psicoanalista*. Buenos Aires: Psicolibro Ediciones.

**Licenciada en Psicología (UMSA)*
Correo electrónico: af@indigolibros.com.ar

REVISTA CONCEPTOS:

PARÁMETROS PARA LA PRESENTACIÓN DE ARTÍCULOS, AVANCES DE INVESTIGACIÓN Y RESEÑAS

Se recibirán para considerar su publicación en la revista Conceptos: artículos, avances de investigación y reseñas. En todos los casos deben ser trabajos originales o inéditos y no haber sido enviados para su publicación a otras revistas.

Artículos

Los artículos deben presentar la elaboración de los resultados de una investigación en curso o ya finalizada o, bien, ser artículos de revisión que planteen una nueva propuesta de abordaje a un tema o problemática.

Se considerarán para su publicación aquellos trabajos académicos originales en su tema y abordaje que den cuenta de un tratamiento metodológico pertinente para el tipo de problemática y que respeten las reglas de campo académico, especialmente el rigor teórico.

Una vez aprobados preliminarmente de acuerdo, a su pertinencia y requisitos formales, los artículos serán enviados a evaluadores externos y sometidos a referato anónimo por pares académicos.

La extensión máxima de los artículos será de 50.000 caracteres con espacios y deberán ir acompañados de un resumen de un máximo de 150 palabras. Deberán presentarse también cinco palabras clave que sintetizen el contenido del trabajo condensando el área de conocimiento de referencia y los principales ejes temáticos abordados.

Avances de Investigación

Los avances de investigación deberán versar sobre una investigación en curso. Se presentará el proyecto que aborda, el estado de situación del mismo, como así también las distintas etapas previstas para su finalización.

La extensión máxima de los avances será de 20.000 caracteres con espacios. Deberán consignarse los datos del título de la investigación, los datos del director y los nombres de quienes conforman el equipo de investigación.

Reseñas

Las reseñas deben ser comentarios y abordajes críticos y reflexivos de un objeto de análisis. Es necesario que en el encabezado consten los datos de la obra (en el caso de libros: título/ nombre del/los autor/es, año, editorial, lugar de edición y número de páginas). La extensión máxima no podrá superar los 7.000 caracteres con espacios.

La publicación de las reseñas será definida por el Comité de Redacción de la revista. Este podrá objetar su publicación de forma definitiva.

Condiciones de presentación comunes a todos los trabajos:

- ✓ El título del trabajo irá en mayúsculas.
- ✓ El/Los nombre/s del/los autor/es debe/n figurar debajo del título del trabajo. Deberá referirse al final del mismo el/los títulos académicos obtenido/s, lugar donde se desempeña profesionalmente y cargo que ocupa. Deberá consignarse también una dirección de e-mail de cada uno de los autores.
- ✓ Independientemente de la extensión correspondiente al tipo de trabajo, los trabajos deberán tener un interlineado de 1,5 y con letra Calibri, cuerpo 11.
- ✓ Evitar las complicaciones tipográficas, como por ejemplo las versalitas en los títulos de los apartados o tabulaciones al principio del párrafo.
- ✓ Para destacar una palabra o expresión se utilizará sólo la letra *cursiva*. Las MAYÚSCULAS o subrayados no se utilizarán dentro del texto.
- ✓ Los subtítulos deberán presentarse en letra minúscula, en negrita.
- ✓ Los apartados dentro de los subtítulos irán en cursiva, sin negrita.

Todos los trabajos serán evaluados preliminarmente por el Director, los miembros del Comité de Investigación o el Consejo de Redacción.

El envío de un trabajo a la Revista CONCEPTOS implica la cesión de la propiedad para que el mismo pueda ser editado, reproducido y/o transmitido públicamente en cualquier forma, incluidos los medios electrónicos, para fines exclusivamente científicos, culturales y/o de difusión, sin fines de lucro.

El Comité de Redacción decidirá en qué número de la Revista se incluirán los trabajos aceptados para su publicación, en virtud de la pertinencia de las temáticas y el espacio disponible.

Todos los trabajos aceptados para su publicación estarán sujetos a la edición posterior por parte de editores y diseñadores de la revista, con el propósito de ajustar el material a las pautas editoriales que rigen la publicación.

La recepción de un trabajo no implica ningún compromiso de la revista para su publicación.

Los trabajos deben ser remitidos al Instituto de Investigación de la Universidad del Museo Social Argentino en formato electrónico a: conceptos@umsa.edu.ar.

Bibliografía:

Las referencias bibliográficas deberán incluirse dentro del texto y no en nota al pie. Irán entre paréntesis con indicación del autor, el año y las páginas. Por ejemplo: (Scalise, 1983: 67).

Las referencias bibliográficas completas irán al final del texto ordenadas alfabéticamente y deberán seguir los siguientes criterios:

Libros:

Apellido, Inicial nombre; Apellido, Inicial nombre. (Año). *Título del libro*. Número de edición. Lugar de edición: Editorial.

Por ejemplo:

Amat, N. (1978). *Técnicas documentales y fuentes de información*. Barcelona: Biblograf.

Artículos de revista:

Apellido, Inicial nombre; Apellido, Inicial nombre. (Año). «Título del artículo». *Título de la revista* Número de la revista. Números de páginas.

Por ejemplo:

Bresnan, J.; Kanerva, M. (1989). «Locative Inversion in Chichewa: A Case Study of Factorization in Grammar». *Linguistic Inquiry* 20. 1-50.

Capítulos de libro:

Apellido, Inicial nombre; Apellido, Inicial nombre. (Año). «Título del capítulo». En Apellido, Inicial nombre. (ed./coord.) (Año). *Título del libro*. Número de edición/volumen. Lugar de edición: Editorial. Números de página.

Por ejemplo:

Traugott, E. C.; König, E. (1991). «The Semantics-pragmatics of Grammaticalization Revisited». Dins Traugott, E. C.; Heine, B. (ed.) (1991). *Approaches to Grammaticalization*. Vol. I. Amsterdam: Benjamins. 189-218.

Diccionarios:

Título. Número de edición. Lugar de edición: Editorial, año.

Por ejemplo:

Gran diccionari de la llengua catalana. Barcelona: Enciclopèdia Catalana, 1998.

Nuovo Dizionario Spagnolo – Italiano / Italiano – Spagnolo. Torí: Paravia, 1993.

Recursos electrónicos:

Apellido, Inicial nombre; Apellido, Inicial nombre. (Año). *Título* [tipos de recurso: en línea / disquet / cd-rom]. Lugar de edición: Editorial. *Dirección Web* [Consulta: día de mes de año].

Por ejemplo:

Estivill, A.; Urbano, C. (1997). *Com citar recursos electrònics* [en línea]. [Barcelona:] Escola Universitària Jordi Rubió i Balaguer de Biblioteconomia i Documentació. <http://www.ub.es/biblio/citae.htm> [Consulta: 2 de febrero de 2001].

Otros ejemplos:

The Chicago Manual of style of FAQ [en línea]. Chicago: The University of Chicago Press, 1997. <http://www.uchicago.edu/Misc/Chicago/cmosfaq.html> [Consulta: 4 de abril de 1997].

Nelson, T. (s. d). *Professional Home Page of Ted Nelson* [en línea]. <http://www.sfc.keio.ac.jp/~ted/> [Consulta: 15 de diciembre de 2000].