



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



Trabajo Final de Grado

# **Intervenciones grupales focalizadas**

**Sistematización de una experiencia de extensión en la escuela  
Capurro**

Estudiante: Nicole Suárez CI: 4.978.479-8

Docente tutora: Profa. Adjta. Mag. Margarita Fraga

Docente revisora: Profa. Agda. Mag. Silvana Contino

Montevideo, Uruguay

2023

# Índice

<b>RESUMEN .....</b>	<b>4</b>
<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>5</b>
<b>OBJETIVOS.....</b>	<b>6</b>
OBJETIVO GENERAL .....	6
OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	6
<b>JUSTIFICACIÓN .....</b>	<b>7</b>
<b>CONTEXTUALIZACIÓN .....</b>	<b>8</b>
LA ESCUELA .....	8
EL BARRIO .....	8
MOMENTO HISTÓRICO ACTUAL: PANDEMIA Y POST PANDEMIA.....	9
<b>ANTECEDENTES.....</b>	<b>11</b>
<b>MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>12</b>
CONCEPCIÓN DE SALUD .....	12
EL MODELO ECOLÓGICO.....	13
COMPETENCIAS EMOCIONALES .....	14
LINEAMIENTOS PARA EL TRABAJO GRUPAL.....	14
<b>METODOLOGÍA DE TRABAJO .....</b>	<b>16</b>
<b>ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA.....</b>	<b>17</b>
CONSTRUCCIÓN DE ALIANZAS .....	17
EL TRABAJO CON EL GRUPO .....	19
<i>El uso de la tecnología .....</i>	<i>19</i>
<i>Cosas de chicos, cosas de grandes. ....</i>	<i>22</i>
<i>La depresión infantil y su relación con el ambiente.....</i>	<i>23</i>
<i>Adolescencia .....</i>	<i>25</i>
<i>El bullying como fenómeno prevalente.....</i>	<i>28</i>
<b>VALORACIONES FINALES .....</b>	<b>32</b>

<b>LA OFERTA EDUCATIVA ACTUAL: PERSPECTIVAS DE FUTURO .....</b>	<b>35</b>
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>41</b>

## Resumen

Este Trabajo Final de Grado pretende sistematizar la experiencia llevada a cabo por un grupo de psicólogas y estudiantes de psicología en el marco del proyecto “Intervenciones grupales focalizadas con niñas y niños en la escuela de tiempo completo N° 47”, el cual comenzó a gestarse durante 2021, logrando su aprobación y financiación por la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM) en 2022. Esta sistematización busca analizar en profundidad las demandas de mayor prevalencia en la población escolar de la escuela N°47 del barrio Capurro, a partir de las que se describe el trabajo realizado por el equipo de psicología en conjunto con las familias y los profesionales de la educación. Este tipo de experiencias poseen un gran valor, tanto para la institución escolar como para la Facultad de Psicología. La alta demanda por parte de niños, familias y docentes, así como la respuesta positiva frente a las intervenciones, reafirman la importancia de los espacios psicológicos en la comunidad educativa. Por otra parte, la construcción de este proyecto de y para estudiantes podría dar paso al establecimiento de nuevas prácticas de grado, reivindicando la autogestión en tanto pilar fundamental de la Universidad.

Palabras claves: Comunidad educativa, extensión, salud, autogestión

# Introducción

Esta sistematización surge como resultado del proyecto estudiantil llevado a cabo en una escuela de tiempo completo de Montevideo durante los años 2021 y 2022, que consiste en la implementación de dinámicas de talleres grupales con niños y niñas del centro educativo, desde un abordaje integral con perspectiva de salud.

Dicho proyecto cuenta con un antecedente fundamental, la práctica preprofesional desarrollada por gran parte del equipo en el Servicio de Atención Psicológica de esta misma institución en el año 2020. Durante el transcurso de la misma, se pudo reflexionar acerca de la importancia de este servicio dentro de la Institución, así como también se pudo dar cuenta de la alta demanda comunitaria existente, hecho que reivindica la importancia de abrir nuevos espacios de apoyo psicológico, tales como el que se difundirá en este trabajo.

Este proyecto, que surge desde la iniciativa de las estudiantes implicadas, responde a uno de los ejes principales que sustenta la función social de la Universidad, la extensión, tal como es conceptualizada por la Universidad de la República.

Proceso educativo transformador donde no hay roles estereotipados de educador y educando, donde todos pueden aprender y enseñar. (...) Proceso que contribuye a la producción de conocimiento nuevo, que vincula críticamente el saber académico con el saber popular. Proceso que tiende a promover formas asociativas y grupales que aporten a superar problemáticas significativas a nivel social. (Udelar, 2009, p.3)

La importancia de la difusión de este trabajo reside en que se trata de una experiencia de gran valor para el proceso formativo de los profesionales universitarios, promoviendo un aprendizaje activo, desde el contacto con la realidad socio-histórico-cultural de un sector específico de la sociedad. Por otra parte, la comunidad implicada también resulta beneficiada, ya que se logra dar respuesta a sus demandas desde una posición horizontal, donde no se pretende volcar acríticamente el saber universitario sobre problemas locales, sino que se apuesta a la co-construcción y a la participación de todos los actores.

# Objetivos

## Objetivo general

Ampliar la difusión del proyecto estudiantil “Intervenciones grupales focalizadas con niñas y niños en la escuela de Tiempo Completo N° 47”<sup>1</sup>, realizado durante los años 2021 y 2022 en una escuela de tiempo completo de Montevideo.

## Objetivos específicos

- Sistematizar la experiencia de taller llevada a cabo con los niños y niñas de una escuela de tiempo completo, partiendo del análisis de lo acontecido durante los encuentros grupales.
- Dar cuenta de la participación de los diferentes actores que formaron parte del proceso de intervención y de su grado de involucramiento en este.
- Indagar la oferta educativa relacionada a prácticas estudiantiles de la Facultad de Psicología que incluyan dispositivos grupales con niños y niñas como eje central.
- Reflexionar acerca de la relevancia que podría tener este proyecto para la formación de grado de la Facultad de Psicología, abriéndolo a la posibilidad de ser pensado como práctica preprofesional.

---

<sup>1</sup> En adelante, "Intervenciones Grupales Focalizadas"

# Justificación

El trabajo de larga data llevado a cabo entre la Facultad de Psicología y la Escuela N°47 evidencia la importancia de su inclusión dentro de la institución para todos los actores sociales. La elección de este formato académico responde a la necesidad de difundir y valorizar, desde un punto de vista experiencial, el trabajo realizado durante los años 2021 y 2022 en una escuela de tiempo completo de Montevideo.

Este proyecto surge como respuesta a la alta demanda por parte de los actores institucionales, principalmente familias y maestros, que sobrepasa en gran medida los recursos humanos del servicio de psicología que allí funciona, correspondiente a la práctica de grado "Intervenciones clínicas en la escuela N° 47 ". Uno de los objetivos iniciales de este dispositivo grupal fue poder darle continuidad al proceso individual llevado a cabo con niños y niñas durante el año 2020, en la práctica anteriormente mencionada, a la vez que se le brinda la posibilidad a más niños y niñas de beneficiarse de un espacio psicológico dentro de la escuela.

A partir de los apuntes de campo y de los registros de audio del taller grupal, se pretende elaborar una sistematización de la experiencia que refleje la importancia del contexto social y familiar en el desarrollo psicoemocional de los niños y niñas, lo cual podrá ser llevado a cabo gracias a los aportes realizados por las compañeras del equipo<sup>2</sup> y a la participación de la Profa. Mag. Margarita Fraga, docente responsable de la práctica y supervisora del proyecto.

Se busca que la información recabada en esta sistematización pueda servir para repensar la oferta educativa actual de la Facultad de Psicología, abriendo la posibilidad de sugerir nuevos espacios de formación para los estudiantes de nuestro centro de estudios, a la vez que se atiende a las demandas comunitarias desde un punto de vista situado y crítico.

---

<sup>2</sup> Lic. Antonia Pasculli, Lic. Belén Molaguero, Lic. Flavia Pereyra y Br. Fiorella Herrera.

# Contextualización

## La escuela

La escuela se encuentra ubicada en el barrio Capurro, históricamente ligado a la actividad industrial, con una población de un nivel socioeconómico medio. A esta escuela concurren alumnos de barrios aledaños con características sociodemográficas diversas (Casabó, Cerro, Prado, Nuevo París, Belvedere).

Desde 2014 la escuela adoptó una modalidad de tiempo completo, por lo que además de las clases curriculares, se realizan actividades recreativas, talleres, espacios de huerta y natación en el club Urunday, con el que la institución mantiene un convenio.

## El barrio

Durante los siglos XIX y XX, el barrio Capurro fue una zona de privilegio por su potencialidad geográfica y sus atractivos espacios de recreación y de encuentro, razón por la cual familias adineradas construyeron allí sus residencias. La gran actividad industrial y comercial del barrio dio lugar a que, poco a poco, las familias obreras fueran tomando parte de los predios para la construcción de sus viviendas, dotando al barrio de una población heterogénea, donde las clases altas y los trabajadores compartían cierta proximidad geográfica (Boronat, 2012).

En las últimas décadas del siglo XX, la crisis económica y la desindustrialización, principalmente del sector textil, repercutió en el aumento del desempleo y la baja de salarios, provocando un desplazamiento de la población hacia otros puntos de Montevideo (Boronat, 2012). Estas grandes repercusiones sociales, así como la presencia de figuras destacadas del barrio, conforman una identidad y una apropiación histórica que se mantiene en la población hasta la actualidad.

El barrio cuenta con un espacio de encuentro muy importante, el parque Capurro, herencia de la época mencionada, en el que confluyen poblaciones heterogéneas, familias e individuos de todas las edades. Desde su reacondicionamiento en 2018, ha sido sede de varios eventos y festivales comunitarios, que incluyeron música, talleres y actividades en territorio de organizaciones y agrupaciones.

La comunidad barrial mantiene un lazo con instituciones y programas sociales como la ONG "El Abrojo", el Servicio de Psicología de la escuela y el Espacio de Formación Integral "Territorialidades barriales en la ciudad contemporánea", perteneciente al Instituto de Psicología



Social de la Facultad, que además participó activamente con el colectivo de vecinos que llevó a cabo una olla popular durante la crisis por la pandemia en 2020.

En relación a este último punto, resulta relevante destacar que parte del trabajo llevado a cabo con los niños de la escuela estuvo enmarcado dentro del contexto de crisis sanitaria de alcance nacional e internacional, cuyos aspectos relevantes en nuestra práctica dentro del centro educativo serán destacados a continuación.

## **Momento histórico actual: pandemia y post pandemia**

El 13 de marzo de 2020 se declaró la emergencia sanitaria por Covid-19 en nuestro país, en el marco de una crisis a nivel mundial que se venía gestando desde diciembre de 2019. En consecuencia, los centros educativos se vieron obligados a cerrar las puertas a la presencialidad por un período aproximado de tres meses. Esta situación se vio replicada en el 2021: las clases tuvieron un comienzo trunco al presentarse un nuevo aumento de casos Covid positivo, que mantuvieron las escuelas cerradas desde el 23 de marzo al 7 de junio.

Esta situación supuso para muchos niños un corte en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Un relevamiento llevado a cabo por el equipo (Fraga et al., 2020) reflejó que las dificultades en la conexión a internet y la falta de disponibilidad de los padres fueron algunos de los factores principales que impidieron el aprendizaje virtual. Se suman también factores de índole social, económica, laboral, vincular, que repercutieron fuertemente en las familias de menos recursos, exacerbando problemas previamente existentes.

Fueron varias las familias obligadas a realizar trueques o a recurrir a sus ahorros para conseguir alimentos. En este contexto, fue fundamental el apoyo de El Abrojo, que entregó canastas alimentarias, y la entrega de viandas por parte de la escuela, incluso durante el período en que no hubo dictado de clases presenciales.

Surgieron problemáticas relacionadas a la falta de empleo o, caso contrario, familias que mantuvieron sus trabajos y no tenían con quién dejar a sus hijos durante el horario escolar, lo que generó, en muchos casos, peleas entre hermanos y sentimientos de soledad e incertidumbre en los niños.

Es importante destacar que la escuela, además de cumplir un rol en la enseñanza y la transmisión de valores, aparece como institución protectora del niño frente a situaciones sociales y familiares que puedan vulnerar su bienestar. En esta línea, se pudo observar que la virtualidad sobreexpuso a los niños a las preocupaciones de los adultos, por lo que sus principales angustias no estuvieron ligadas a la aparición del virus y la posibilidad de enfermarse en sí misma, si no que

se relacionaron con las ya mencionadas problemáticas subyacentes a la crisis sanitaria. Esto pudo deberse a que los niños se encontraban con constante exposición a ellas, al no contar con el refugio generado por la institución escolar.

## Antecedentes

La escuela N° 47 sostiene una tradición de trabajo en conjunto con la Universidad que data de 1996, momento en el que el centro comenzó a funcionar como un lugar de confluencia de las disciplinas psi y el ámbito educativo, frente a la demanda de organizaciones vecinales que solicitaban la apertura de un centro de atención en salud con énfasis en la prevención (Pasculli, 2021).

Desde ese momento comienzan a formarse equipos de investigación de la Facultad de Psicología, dando origen a estudios longitudinales llevados a cabo por Esperanza Martínez, Beatriz Rama y otra serie de investigadores entre 1999 y 2004, cuyos resultados fueron publicados en dos libros: “El fracaso escolar. Un enfoque preventivo: Informe sobre el proyecto de investigación: Validación de instrumentos de diagnóstico y pronóstico de desempeño escolar a través de un estudio longitudinal” (2004) y “La integración en la escuela: Desafíos e Interrogantes. Investigación: Comunicación y procesos de aprendizaje” (2006).

Este lazo entre el Servicio de Extensión de la Facultad de Psicología y la escuela se mantiene hasta la actualidad. Desde 1996 a la fecha, la institución da lugar a que practicantes de psicología realicen sus primeras experiencias previas al egreso, en el marco de la ya mencionada práctica “Intervenciones clínicas en la escuela N°47”, que permite un primer acercamiento a la clínica infantil y el trabajo en el ámbito educacional. Este espacio de confluencia entre estudiantes propició el trabajo en grupo y la conformación de gran parte del equipo del proyecto “Intervenciones Grupales Focalizadas”, por lo que constituye su antecedente fundamental.

# Marco teórico

## Concepción de salud

A mediados del siglo XX, la crisis de la medicina hizo necesario adoptar una visión más abarcativa del proceso salud-enfermedad, que hasta ese momento estaba estrechamente vinculado al modelo individualista y biologicista, estableciendo al médico como figura principal.

Frente a la necesidad de incluir el factor social y las condiciones de vida dentro del proceso de salud-enfermedad, la Organización Mundial de la Salud [OMS] redefine el concepto de salud en 1948 como "un estado de completo bienestar físico, mental y social y no solo la ausencia de enfermedad" (OMS, 1948, p. 16). Pese a ciertas limitaciones en cuanto a lo subjetivo de la palabra "bienestar", este concepto sienta las bases que dieron lugar a la aparición de las estrategias de Atención Primaria en Salud (APS) en la conferencia de Alma Ata de 1978, una estrategia orientada a lograr una atención integral, que incluye no solo los procesos de detección y tratamientos de enfermedades, sino que agrega la promoción y prevención en salud. En esta conferencia, se hace un

señalamiento fundamental al reconocer la salud como un objetivo social prioritario que demanda la acción de actores sociales, políticos y económicos para superar las inaceptables desigualdades sanitarias existentes entre países y dentro de ellos. Allí se reclamó la necesidad de establecer un nuevo orden económico internacional para proteger la salud, contribuir a una mejor calidad de vida, reducir las desigualdades y alcanzar el desarrollo económico y social. (Mejía, 2013, p.31)

Si bien no se mencionan directamente, los procesos de salud-enfermedad comienzan a pensarse en función de los determinantes sociales, los cuales son definidos por la OMS como aquellas condiciones en que las personas viven y trabajan, y que se traducen en resultados positivos o negativos para la salud.

Existe la oportunidad sin precedentes de mejorar la salud en algunas de las comunidades más pobres y vulnerables del mundo atacando la raíz de las causas de las enfermedades y las inequidades en materia de salud. La causa más poderosa reside en las condiciones sociales en las que viven y trabajan las personas, conocida como determinantes sociales de la salud. (Camargo-Ramos y Pinzón-Villate, 2012. p.68)

La existencia de determinantes sociales deja al descubierto que los sectores más privilegiados de la sociedad tendrán mayor acceso a la salud que los sectores más rezagados. Si bien dentro del sistema capitalista es difícil combatir estas desigualdades, se han llevado a cabo en nuestro país varias intervenciones, como la creación del Sistema Nacional Integrado de Salud (SNIS) (Ley N° 18211, 2007) que, entre una serie de reformas, refuerza la importancia de la promoción en salud, estrategia en la que se enmarca nuestro trabajo dentro de la institución escolar. Por su parte, el Plan Nacional de Salud Mental 2020-2027 (Ministerio de Salud Pública [MSP], 2020) plantea entre sus objetivos la promoción de la salud mental y el bienestar emocional en todas las etapas de la vida, procurando fortalecer los factores protectores y reduciendo los factores de riesgo, sobre todo en las poblaciones de mayor vulnerabilidad social.

## **El modelo ecológico**

Desde una perspectiva de salud y en consonancia con los aportes mencionados, el trabajo grupal llevado a cabo en este proyecto sienta sus bases en la idea de que el sujeto no es un elemento aislado, sino que su ambiente actúa sobre su bienestar, tanto de forma directa como indirecta.

Bronfenbrenner concibe al individuo como un ser dinámico y susceptible a ser modificado por el ambiente, a la vez que es capaz de establecer vínculos con este para reestructurarlo en una relación bidireccional. Adopta una definición amplia del concepto de "ambiente", que va más allá del entorno inmediato del sujeto, para lo cual se sirve del modelo ecológico, compuesto por una serie de niveles ubicados de forma concéntrica. Estos niveles —microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema— afectan conjuntamente, de forma directa o indirecta, al desarrollo del niño (Amar et. al, 2003):

- **Microsistema:** son las actividades, roles y relaciones interpersonales que establece el niño en su entorno más cercano (familia, escuela)
- **Mesosistema:** lo constituye la interrelación entre dos o más microsistemas de los que el niño participe.
- **Exosistema:** son aquellas esferas de las que el individuo no participa activamente, pero que influyen en su entorno más cercano y, por lo tanto, influyen indirectamente sobre él (actividades laborales de sus padres, vínculos con los servicios de atención en salud)
- **Macrosistema:** incluye los marcos ideológicos, culturales, políticos, económicos, que atraviesan transversalmente todos los demás niveles (emergencia sanitaria, leyes y políticas públicas).

## **Competencias emocionales**

La educación emocional y el bienestar se encuentran estrechamente ligados, razón por la cual nuestro trabajo en el taller grupal se centró en la adquisición y desarrollo de las competencias emocionales para mejorar la convivencia y el bienestar.

Bisquerra y Mateo (2019) identifican cinco bloques en este proceso: la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, la competencia social y las habilidades de vida para el bienestar.

La conciencia emocional sienta las bases de la empatía e implica poder reconocer las emociones propias y las de los demás. En este punto, es de gran ayuda poder ampliar el abanico de emociones humanas y dar un nombre preciso a cada una de ellas.

Un segundo paso para la competencia emocional es la regulación. Si bien todas las emociones son necesarias y aparecen como respuesta a determinada situación, es importante poder reconocerlas y controlarlas en función del contexto social en el que se está inserto. Los autores hacen énfasis en la importancia de regular principalmente las emociones negativas y fomentar las positivas.

Por otra parte, la autonomía emocional implica no solo regular las emociones emergentes, sino poder autogenerar las emociones apropiadas en cada situación. Las emociones positivas no siempre son las más adecuadas, por ejemplo, si bien divertirse conversando con un compañero es placentero, puede que no sea adecuado a la situación de clase y los niños, en función de su edad, progresivamente deben ser capaces de gestionar sus emociones por sí mismos. En este proceso, participan la autoestima, la autoconfianza, la automotivación y la autoeficacia.

Las competencias sociales refieren a la capacidad para establecer relaciones de forma asertiva y empática, a fin de poder gestionar la negociación y solución de conflictos.

Por último, las habilidades de la vida responden a la capacidad de generar un buen vínculo con uno mismo, priorizando la importancia del autocuidado y los hábitos saludables.

## **Lineamientos para el trabajo grupal**

En consonancia con la perspectiva dinámica de Bronfenbrenner, Kurt Lewin establece la interdependencia como una de las ideas principales que hacen al concepto de grupo, ya que permite poder analizar los vínculos entre los integrantes y las consecuencias de estos vínculos tanto a nivel individual como grupal.

El grupo concebido como un todo dinámico supone la producción de efectos que no aparecerían en las personas de manera aislada (Vivas i Elias et.al, 2009). Los autores traen la perspectiva psicosocial de Martín-Baró, quien plantea que el grupo se encuentra en interrelación con la estructura social en la que se inserta y es influida por esta. Analizar un grupo en función de las estructuras sociales con las que se vincula implica que las estrategias de abordaje grupal no pueden gestionarse solo al interior del grupo.

Es verdad que el grupo lo constituyen las personas y que se establecen normas y roles; que los grupos requieren estructuras y organización y que, en algún momento de su vida, los grupos toman decisiones y alcanzan un nivel óptimo de rendimiento. Pero Martín-Baró asume que los grupos se relacionan con otros grupos y que se establecen relaciones de poder, etc. (Vivas i Elias et. al, 2009, p.25).

Por esta razón, es de gran importancia poder generar alianzas positivas con otros grupos de los que el niño forma parte (familia, docentes), de forma que la intervención no comience ni acabe en el niño como individuo, sino que se extienda hacia otros grupos de pertenencia que puedan acompañarlo en su proceso.

## Metodología de trabajo

Esta experiencia fue sistematizada a partir de los apuntes de campo y registros de audio tomados, con consentimiento previo, durante los talleres grupales con niños y las entrevistas con padres y docentes.

Este proyecto consiste en la realización de talleres con un grupo reducido de niños, con una frecuencia semanal. Se constituyó a partir de dos etapas, correspondientes al año 2021 y 2022.

La primera de ellas puede considerarse una etapa piloto, en la que el equipo de trabajo introdujo por primera vez la modalidad grupal dentro de la institución escolar. Para ello se dio continuidad al abordaje llevado a cabo individualmente por varias integrantes del equipo en la práctica de grado ya mencionada, "Intervenciones Clínicas en la Escuela N° 47". Fueron seleccionados 3 niños y 3 niñas de entre 8 y 11 años, que habían participado del abordaje individual en años anteriores. Se realizaron un total de 15 encuentros grupales, intercambios con docentes, una reunión de padres, y una actividad de cierre en conjunto con niños y familias. A través de diferentes recursos (lúdicos, artísticos, audiovisuales) se abordaron temáticas diversas, relacionadas a la empatía, reconocimiento de las diferencias, hábitos saludables y autocuidado, reconocimiento de las emociones, entre otras.

Durante el 2022, el proyecto fue presentado a la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM), logrando su aprobación. En este período se trabajó con 4 niños y 4 niñas de edades que oscilaban entre los 7 y los 11 años; solo uno de ellos había participado durante el año anterior. Estos niños llegaron al taller a partir de la recomendación de la Dirección y de las practicantes de "Intervenciones Clínicas en la Escuela N°47" que trabajaron durante 2020. En esta ocasión, las intervenciones estuvieron focalizadas en el reconocimiento y regulación de las emociones, siendo la base a partir de la cual fueron desarrollándose otras temáticas que surgieron a demanda de los niños involucrados. Además de 25 talleres, se realizaron entrevistas iniciales con todas las familias, intercambios informales con los docentes, dos reuniones de padres, entrevista de evaluación con las maestras y una actividad de cierre con niños y familias.



# Análisis de la experiencia

## Construcción de alianzas

La modalidad de taller surge a partir de la alta demanda por parte de la institución escolar, con la cual existe un vínculo de trabajo que se ha fortalecido a lo largo de los años. Sin embargo, el trabajo con niños implica inherentemente el trabajo con las familias, con quienes muchas veces la demanda parece no ser del todo clara. Ha sido un factor común durante las entrevistas iniciales la adjudicación de un agente externo como causa del malestar de sus hijos.

*Tiene problemas en el relacionamiento con sus pares y con los adultos. A finales del año pasado estaba mejor, se aferró mucho al maestro. Pero este año, con compañeros y maestra nuevos venía llorando de la escuela. (madre de niña de 10 años)*

*Vino por la maestra, no me gusta la maestra, es muy bruta y grosera yo sé lo dije a ella. El año pasado le tocó con la misma y pidió que lo cambiaran, pero repitió. El año pasado fue a maestra particular todo el año e igual repitió, quiero pedir el pase para cambiarlo a otra escuela. (madre de niño de 7 años)*

*Se aburre en la escuela por causa del sistema educativo, de un modelo que caducó. Ella tiene una sensibilidad especial y no tuvo buenas maestras. (padre de niña de 10 años)*

El momento de derivación al servicio implica cierta vulneración al narcisismo de los padres, ya que da lugar a cuestionamientos acerca de posibles fallas en la crianza de sus hijos y los enfrenta a sus propias conflictivas infantiles (García Basterri y Queirolo, 2004). Por lo tanto, no resulta extraño que varios padres hayan tenido dificultades para reconocerse como parte de la trama vincular que nuclea el síntoma de su hijo. Como plantean las autoras, la conducta problemática es solo la "punta del iceberg" de un entramado que atañe no solo al niño, sino también a su familia.

En la entrevista inicial, fue de gran importancia trabajar en conjunto con los padres para derribar estas barreras y poder construir a partir de allí una demanda que puedan hacer propia. Cabe destacar que todas las familias tuvieron buena predisposición a que sus hijos participen de los talleres grupales, aspecto que podría relacionarse a la gran aceptación del vínculo Escuela-Universidad dentro de la comunidad educativa, y a la participación previa de la mayoría de los niños en el servicio individual. Pese a los mecanismos defensivos iniciales y la existencia de

cierta expectativa de que el espacio y el equipo funcionaran como "remiendo" de la conducta de sus hijos, en varios casos pudo entreverse, durante el transcurso de la entrevista, un pedido de ayuda y deseo de formar parte del proceso.

*Ella tiene muchísima vergüenza y me está costando muchísimo el tema de la piscina, entonces los viernes que tiene piscina por lo general no quiere ir a la escuela (...) Yo le paso hablando, que no tiene que tener vergüenza, que es una niña, pero es algo que realmente la tiene mal, angustiada, y a mí también. Capaz que ustedes pueden lograr hablar con ella porque la verdad que no sé qué hacer. (madre de niña de 10 años)*

*Rompieron los celulares que tenían los tres. Rompieron los dos cargadores de la computadora. No tenemos wifi. Se aburren. No los puedo tener todo el día haciendo deberes. ¿Pero qué más querés que les corte? (padre de niño de 9 años)*

*Estamos en un proceso de hábitos. Para bañarse se queja, pero se baña solo. Para dormir estoy tratando. Me cuesta mucho ponerle límites. Yo siento que yo soy él, sé que le hago mal pero inconscientemente, no quiero hacerle daño. Yo soy muy del pobrecito, lo justifico en todo. (madre de niño de 8 años).*

Durante la comunicación con algunas de las docentes, se pudo entrever ciertas dificultades en el diálogo entre las familias y las maestras, situación que no se vio replicada en nuestro equipo. Por esta razón, este dispositivo podría funcionar como una especie de nexo entre ambas partes. Es común encontrar en los padres actitudes defensivas cuando las maestras hacen referencia a dificultades en la conducta o el rendimiento de sus hijos. Sin embargo, las familias encontraron en los espacios grupales la posibilidad de intercambiar y asumir sus falencias e inseguridades, dando consejos o sintiéndose identificados con situaciones similares transitadas por otras familias.

## **El trabajo con el grupo**

Como se mencionó anteriormente, la metodología de trabajo del taller 2022 fue ligeramente diferente al primer año, ya que tuvo como eje central la temática del reconocimiento y regulación de emociones. Sin embargo, en ambos talleres se intentó mantener apertura a las preocupaciones e intereses que trajeron los niños, que en ocasiones diferían de lo planificado para cada instancia. A continuación, se tratará de destacar aquellos emergentes que tomaron mayor relevancia para el análisis de esta experiencia y que surgieron en repetidas oportunidades durante los dos años de trabajo.

## **El uso de la tecnología**

Un factor común que pudo observarse durante el transcurso de los talleres fue la excesiva exposición de la mayoría de los niños a los recursos tecnológicos. Aparece en varios casos como su principal modo de relacionamiento fuera de la escuela, ya que suelen comunicarse con sus compañeros y amigos de manera virtual, a través de juegos online. Varios padres de niños inhibidos o con un círculo pequeño de amigos comentaron que, a través de los videojuegos, sus hijos lograban desenvolverse mejor en la comunicación con sus compañeros.

Según Reyes-Hernández et.al. (2014), los videojuegos aportan elementos positivos en las relaciones sociales, fomentando los lazos de amistad, cohesión y sentido de pertenencia. Además, pueden mejorar el relacionamiento familiar si los padres se involucran en los intereses de sus hijos. Si bien estos aspectos positivos de la tecnología parecen verse reflejados en la experiencia de los niños de la escuela N° 47, también existen ciertas limitantes, ya que, si bien lograban generar códigos de relacionamiento con sus pares, no podían sostenerlos en el vínculo presencial propio del ámbito escolar, limitándose al contacto virtual.

*¡Ahora sí! le pido el teléfono a mi madre y te paso el número y nos hablamos todo el día y descargás Free-Fire y jugamos los dos. Así no salís a jugar más (se ríe) te quedas toda la vida encerrado. (niño de 10 años a otro de la misma edad).*

*Lo primero que hago cuando llego es sacarme la túnica y pedirle la compu a mi madre. Estoy del día hasta la noche (niño de 7 años).*

Si bien el uso de videojuegos también puede generar ventajas a nivel cognitivo, ya que “estimulan el desarrollo de las habilidades tanto físicas como mentales, mejorando la coordinación mano/ojo, estimulando a su vez distintas áreas de la corteza cerebral y ejercitando su capacidad de entendimiento y procesamiento de situaciones complejas” (Reyes-Hernández

et.al., 2014, p.75), se pudo ver en el discurso de los niños que un uso excesivo puede generar problemas en los ciclos de sueño y repercusiones a nivel emocional. Entre los sentimientos mencionados por los niños al perder una partida o frente a la restricción del acceso a los juegos estuvieron la “exigencia”, el “enojo” y la “tristeza”.

*Igual ahora se me desregularon los horarios, un día me acuesto tarde y después me cuesta.* (niña de 11 años)

*Yo hago lo imposible por que mi madre me dé su teléfono cuando me voy a dormir.* (niño de 7 años)

*Me da mal humor cuando mi papá me quita el celu y no me lo da.* (niña de 7 años)

*Siento exigencia cuando estoy jugando a algo y es imposible ganar.* (niño de 7 años)

Durante actividades que implicaban relacionar emociones con situaciones cotidianas, la tecnología fue un aspecto que apareció vinculado tanto a conflictivas familiares como a sentimientos individuales. Si bien estas respuestas son información significativa por sí misma, por momentos fue necesario formular la propuesta explícita de “pensemos situaciones que no tengan que ver con los juegos” para poder indagar otras esferas de su vida.

Además del tiempo excesivo de uso, se suma otro componente preocupante como lo es la presencia de contenidos violentos en los videojuegos elegidos por los niños, desde la violencia moderada y los dibujos animados de *Among Us*<sup>3</sup>, a la violencia explícita y los asesinatos de *Free-Fire*<sup>4</sup>. Los videojuegos violentos pueden repercutir negativamente en el desarrollo de la empatía, ya que desdibujan el concepto de justicia social y promueven la resolución de conflictos a través de la violencia (Reyes-Hernández et.al., 2014). Por otra parte, los videojuegos suelen ser más dañinos que las películas con este tipo de contenido, ya que añaden un componente interactivo que le permite al jugador ocupar un rol activo, a la vez que se identifica con el agresor (Polo Cantillo y Medina Pérez, 2022).

Bleichmar (2001) plantea que uno de los grandes estallidos de la época actual tiene que ver con el modo de circulación del conocimiento. Los niños son bombardeados con una cantidad excesiva de información que excede su capacidad de procesarla, y cuentan con adultos

---

<sup>3</sup> *Among Us*: según el *Entertainment Software Ratings Board* (ESRB) se encuentra en la categoría E10+, apto para mayores de 10, con violencia de caricaturas, fantasía y lenguaje moderado.

<sup>4</sup> *Free-fire*: según el *Entertainment Software Ratings Board* (ESRB) se encuentra en la categoría M17+, apto para mayores de 17, puede contener violencia intensa con derramamiento de sangre, contenido sexual y lenguaje fuerte.

deprimidos u ocupados que no son capaces de cumplir sus funciones de sostén y de corte. En este nuevo marco de producción simbólica, los personajes virtuales han desplazado a la familia en tanto figuras identificatorias.

Este escenario de violencia virtual no es más que un reflejo de una sociedad violenta, que bombardea a los niños en todas las esferas de su vida: la familia, la escuela, el barrio. Los niños se encuentran en diversas conflictivas que intentan solucionar a su modo, muchas veces sin un adulto de referencia a quien poder recurrir. La presencia del otro siempre es causante de malestar o bienestar. La presencia, en primera instancia la madre, que reconozca al niño en su otredad y otorgue un significado a sus mensajes y sus sentimientos será fuente de un alivio del sufrimiento. Por el contrario, el exceso de presencia o la indiferencia del otro son potenciadores del mismo. La misma situación puede ser extrapolada para todas las etapas vitales, donde la presencia de diferentes otros puede ser causante de sufrimiento o fuente de consuelo (Fainstein, 2013).

*N1 —Uno me estaba agarrando y le dije “amigo, ¿te animás a irte? porque estábamos tranquilos y vos nos empezaste a agarrar” y ahí él me empezó a agarrar muy fuerte, muy fuerte y ahí él me pegó acá una patada y ta, yo me defendí. Y después me quería tirar una piedra y salí corriendo.*

*T—¿Y ahí no estaba su padre o tu hermano mayor?*

*N1 —No, estaba él (hermano de 8 años) y mi amigo.*

*T—Pensemos, ¿de qué otra forma se podría haber resuelto si no era así?*

*N1 —Hablando*

*T—¿Qué les hubieran dicho?*

*N2 —Que no molesten.*

*N3 —O decirle a la madre*

*N2 —Sí, pero no estaba la madre, ni mi madre. No había nadie.*

*N1 —Yo no sabía ni quién era el adulto.*

(intercambio entre talleristas —T— y tres niños —N1, N2, N3).

## **Cosas de chicos, cosas de grandes.**

Los nuevos modos de funcionamiento familiar con los consecuentes cambios en los roles de madres y padres, así como las diversas constituciones familiares son cuestiones que los niños han traído al espacio de taller con gran preocupación. Estas preocupaciones no se relacionan con la suposición de un ideal de familia más o menos adecuado, sino que responden a la inestabilidad en la que estos cambios tienen lugar, donde muchas veces los niños logran tener acceso a las mismas preocupaciones que sus padres con respecto al futuro y la relación de pareja.

*La única forma de que vuelvan es que mi mamá cambie de opinión.* (niño de 7 años)

*No van a solucionar las cosas porque mi mamá tiene otro novio.* (niña de 7 años)

*Mi padre dijo que le iba a romper el teléfono a mi madre si seguía hablando con otra persona.*  
(niño de 7 años)

Cabe destacar que la información es obtenida a través de discusiones sobre “cosas de grandes” que los niños escuchan, pero los padres no pretenden transmitir a sus hijos. De esta forma, los niños muchas veces se encuentran bombardeados por estas problemáticas y sin un adulto que los ayude a procesarla, por lo que parte de la información ingresa de forma fantaseada. Al respecto, Bleichmar (2001) realiza una diferenciación entre producción de subjetividad y constitución psíquica. Si bien los modos de producción simbólica se han modificado, hay ciertos aspectos que permanecen y que son universales.

Yo he trabajado en estos años para diferenciar dos conceptos: uno que tiene que ver con la producción de subjetividad y otro que tiene que ver con la constitución psíquica. Porque no es cierto que todo ha variado. Yo les estoy hablando de que los niños siguen haciendo teorías sobre los enigmas. Y aunque les expliquen las cosas, siguen metabolizando y transformándolas en función de fantasías que los habitan. (Bleichmar, 2001, párr.13)

El ritmo vertiginoso de cambios en todas las esferas de la vida genera una gran incertidumbre con respecto al futuro y una consecuente necesidad de hallar un punto de referencia estable y seguro (Bauman, 2005). Para los niños, estas figuras solían ser los adultos de referencia, fundamentalmente los padres. Sin embargo, las exigencias del mercado han dado lugar a padres vulnerables, depresivos, que suelen fallar en las funciones de sostén y de corte necesarias para la constitución del psiquismo del niño.

En los talleres era frecuente que los niños comentaran decisiones de sus padres con respecto al futuro que muchas veces eran contradictorias e inestables: mudanzas frecuentes o planes de mudanza que posteriormente no se concretaban, padres separados en permanente conflicto por la tenencia de los niños, escasa puesta de límites y del fomento de la responsabilidad y el autocuidado, falta de rutinas claras, etc. Frente a estas situaciones el niño muchas veces queda ubicado como lugar de sostén de sus padres, los roles se invierten, suelen acallar su sufrimiento porque perciben la incapacidad de sus padres para sostener ese dolor, que quedará ubicado en el cuerpo produciendo alteraciones de la conducta (Muniz, 2015).

*A mí a veces me dice "quiero otra mamá, quiero otra mamá". Ella tiene cierto miedo a la madre (...) me amenazó de muerte acá delante de la niña y por eso no quiere que venga a la escuela. Hay veces que viene y dice "ah, no está mi mamá, ándate rápido". (padre de niña de 7 años)*

*Yo le he preguntado a veces por qué no ha venido, "fue al médico, dice, fuimos al doctor". Y yo le pregunto a Matías "¿fuiste ayer al doctor?" Me hace así (gesto) como diciendo "¿qué me estás diciendo?" "no fui al doctor, en mi casa nos dormimos", me dice. Hay una cuestión de faltar a la verdad, de eso el niño se da cuenta. (maestro de 2do año)*

### **La depresión infantil y su relación con el ambiente**

A diferencia de la depresión en adultos, la depresión infantil se manifiesta con características más cercanas a la irritabilidad que a la tristeza. Además, se presenta en asociación con otras condiciones como ansiedad, trastornos de conducta y problemas de aprendizaje (Guillén et al., 2013).

Este tipo de patología en los niños suele ser el reflejo de una problemática a nivel familiar, funcionando el niño como depositario de una conflictiva que lo incluye y lo excede. A partir de un estudio de la etiología de la depresión infantil, Collazos Cifuentes y Jiménez Urrego (2013) establecen que entre los factores ambientales más importantes están las disfunciones familiares y los eventos traumáticos.

*Hubo un momento bisagra en el año que fue cuando volvió la mamá (...) Lo noté con características de un niño depresivo y además se agrega algo que no venía trayendo, yo lo conozco a él desde 2020. Tenía rasgos de inmadurez, actuaba como un nene chiquitito, lloraba, no quería entrar a la clase. Este año lo mismo, o sea tiene un requerimiento afectivo importante, pero este año se le agregó algo que nunca había visto en él, que es el tema agresivo, se está*

*tornando un niño agresivo, rebelde, contestador, les pega a sus compañeros, incluso me pegó una patada a mí. (maestra de 3er año)*

Estos aportes se encuentran en consonancia con las manifestaciones de los niños durante los espacios de taller, ya que los integrantes que presentaban con mayor frecuencia las características mencionadas por Guillén fueron aquellos cuyos padres tenían un historial previo de depresión o presentaban conductas que sugerían la presencia de elementos depresivos.

A pesar de las variadas diferencias que existen entre el trastorno en adultos y en niños, no existe una categoría diagnóstica clara en el DSM y el CIE-10, sino que la depresión en niños queda ubicada dentro de la categoría de “no especificados”. Esto hace que un diagnóstico de depresión en la infancia sea muy difícil de llevar a cabo, sin embargo, Guillén et.al. (2013) mencionan síntomas que pueden ser característicos de este padecimiento. Algunos de los que pudieron observarse durante el trabajo en la escuela fueron: tristeza, irritabilidad, inexpresividad, hipoactividad, hiperactividad, indisciplina escolar, baja autoestima y aislamiento social.

Los autores plantean como uno de los síntomas a nivel cognitivo las ideas de suicidio. Si bien estas no aparecieron en ninguno de los niños, sí manifestaron algunas conductas o comentarios que sugieren ideas de muerte y pensamientos pesimistas. Por ejemplo, en una de las actividades del mes de junio de 2022 se propuso crear un mini relato tomando como disparador una imagen al azar y una emoción, designadas mediante dos dados. A continuación, se presentan algunos relatos de los niños que surgen a partir de la emoción “tristeza” y la imagen de un castillo (relato 1, grupal) y la emoción “rabia” e imagen de un barco (relato 2 y 3, individuales).

[Relato 1]

*Había una vez una familia de tres personas que vivían en un castillo. (niña de 10 años)*

*Y el rey se sentía triste porque había perdido a su otro hijo. (niño de 11 años).*

*El castillo se derrumbó y quedó solo una persona. (niño de 7 años)*

*Está solo y triste, y busca armarse una nueva casa. (niña de 7 años).*

*Y trata de buscar una nueva familia. (niño de 7 años).*

*Pero no lo consigue. (niño de 8 años)*



[Relato 2]

*En un barco van muchas personas y después accidentalmente una persona rompió una parte del barco. Se hundió, se caen al agua, aparece un tiburón y trata de matarlos. Se enojan las personas y aparecen más tiburones y después las personas se terminaron ahogando. (niño de 7 años)*

[Relato 3]

*Había un perro que tenía rabia, le fueron a dar la vacuna porque en su país no había. El perro destruyó el barco, rompió una parte, al final se hundió, al final se murió. (niña de 11 años)*

### **Adolescencia**

La adolescencia temprana, que se extiende aproximadamente desde los 12 a los 15 años, es una etapa de gran vulnerabilidad, crisis y cambios, en la que los sujetos necesitan del sostén de la sociedad y la comunidad educativa, así como de las relaciones interpersonales con sus grupos de pares (Bardón, 2009). En una etapa marcada por el duelo frente a la pérdida del cuerpo de niño y la figura idealizada de los padres, se produce una caída del narcisismo que se ve potenciada cuando no han podido constituirse bases sólidas durante la infancia (Janin, 2008).

Frente a estos duelos y el proceso de reelaboración de la identidad, los vínculos de pertenencia entre pares y la construcción de un proyecto se tornan puntos de anclaje esenciales para poder desligarse del sostén intrafamiliar y comenzar a construir una identidad autónoma. Los adolescentes hoy se encuentran frente a un mundo de posibilidades, donde nada está resuelto y cada paso implica un sin fin de decisiones: hoy en día tienen la libertad de elegir de qué van a trabajar, su orientación sexual, sus actividades, sus grupos de amigos. Sin embargo, esta aparente libertad se ve coartada en la realidad social: ante la falta de ideales culturales que promuevan la elaboración de proyectos, la falta de figuras identificatorias, la irrupción de diversas formas de violencia, los adolescentes quedan en el vacío por no encontrar un espacio de sostén narcisista en una etapa que implica en sí misma una gran vulnerabilidad.

La aceptación del duelo y la elaboración de las pérdidas de la infancia da lugar a la construcción de un sujeto deseante con perspectivas de proyectos, sin embargo, aquello no tramitado, imposible de significar encuentra muchas veces el cuerpo como escenario, queda ubicado como trastornos de la corporalidad o como actuaciones donde irrumpe la violencia hacia los demás y hacia sí mismos (Rojas, 2013).

Si bien el grupo con el que se trabajó estaba constituido por niños con edades heterogéneas, aquellos que se encontraban más próximos a la adolescencia acercaron al espacio temáticas ligadas a la imagen corporal y la sexualidad. Surgieron conflictivas en torno a la vergüenza por mostrar el cuerpo en la actividad de piscina, burlas acerca de la sexualidad y situaciones de bullying a compañeros que poseían alguna característica física que los alejaba del estereotipo hegemónico.

En parte, este tema era reflejo de situaciones que se estaban generando a nivel escuela, sobre todo en 5to grado, clase a la que pertenecían dos integrantes del taller. En este sentido, hubo un pedido de apoyo por parte de las docentes, ya que, durante el segundo semestre de 2022, una alumna debió ser hospitalizada por anorexia. También en esta instancia surgieron demandas por parte de los propios escolares, algunas niñas de quinto año que no formaban parte del taller se acercaron al equipo para conversar acerca de sus preocupaciones con respecto a esta temática.

En un encuentro con una de ellas, comentó que no se sentía a gusto con su propio cuerpo, ya que tenía compañeras más delgadas que ella. También comentó que solían regular la cantidad de comida que ingerían durante la hora del comedor, y que una de las amigas era la encargada de supervisar que comieran “por lo menos la mitad del plato”. Frente a la imposibilidad de encontrar el apuntalamiento necesario para su narcisismo en crisis, los adolescentes necesitan la aprobación en función de la mirada del otro. Sin embargo, la gran popularidad que han tomado las redes sociales ha repercutido en la subjetividad adolescente, quienes se identifican con famosos e influencers que imponen un ideal social de perfección y belleza que no coincide con la mayoría de los cuerpos reales de los adolescentes.

Hoy la belleza está condicionada a un cuerpo estilizado, andrógino, muy delgado, las dificultades de las adolescentes aumentan y la aparición de los Trastornos de la Conducta Alimentaria (TCA) se convierte en la patología psicósomática predominante con una prevalencia de casi el 5% para todos los TCA en mujeres. También en los chicos que se preocupan por su físico llegan, aunque en menor medida (uno por cada 9 mujeres), a sufrir la misma patología. (Iglesias, 2015, p.62)

Otra de las preocupaciones que surgieron en el intercambio con las alumnas de 5to año que se acercaron al equipo fue un pedido de ayuda explícito en el que confesaron haberse realizado cortes superficiales en los brazos. Esta situación fue corroborada por una de las psicólogas del equipo, a quién las niñas pidieron que no se les comentara el hecho a sus padres. Al respecto, Manca (2012) menciona que la tendencia a la confrontación, la rebeldía, los excesos son todas

expresiones frecuentes de una etapa de redefinición de la identidad, ya que el pasaje al acto puede funcionar como recurso para elaborar la realidad interna, sin embargo, esto puede significar la adopción de conductas de alta peligrosidad.

Dentro de las modalidades autodestructivas de estos pasajes al acto predominan los ataques al propio cuerpo, los cuales pueden funcionar como forma de externalizar sufrimiento y sentimientos de malestar o como forma de reforzar la propia identidad. Manca menciona la modalidad de ataque al cuerpo "adolescence-limited" (tatuajes, piercing), la cual suele ser una tendencia adolescente, funcionando como "prótesis identitaria" frente a un narcisismo frágil. Sin embargo, hay otro tipo de modalidades más patológicas, como aquellas que se presentan en forma de autolesiones intencionadas. Suele presentarse comúnmente entre los 12 y 14 años en forma de lesiones superficiales o moderadas, frente a la falta de control del impulso y la búsqueda de una sensación de alivio que manifiestan luego de la auto-agresión, funcionando como mecanismo regulador de las emociones.

Por otra parte, dentro y fuera del espacio de taller, la aparición de nuevos cambios e interrogantes comenzaron a hacerse presentes entre los niños-púberes, siendo la sexualidad un tema que los atravesó tanto individualmente como de forma colectiva.

*Andaba circulando por mi clase un libro de tapa rosada (...) de lejos parecía tipo una novelita, me llamaba la atención. Salieron todos al recreo y yo fui y agarré el libro, era todo un libro de historietas de anime y empiezo a leer los textos, eran de cualquier cosa: "¿para qué mierda sirve la buena educación?" "dame esas tetas" (...) Leandro, que no mata una mosca, quiso entrar a una página porno mientras estaba disfrutando del espacio multimedia, que es un ratito libre que les dejo con la compu. (maestra de 5to grado)*

*Me dijeron lesbiana porque estoy empezando una relación con mi novia, la del otro 5to, no sé por qué... (niña de 11 años)*

*También hay un tema con la sexualidad, el otro día dijo en la clase que era lesbiana. Ahora vamos a hacer un festival y al grupo le tocó representar a Corea, entonces las niñas tienen que vestirse con unos vestidos acampanados. Ella me pidió venir con la vestimenta de varón. (maestra de 5to año)*

Frente a esta diversidad de situaciones, el equipo decidió abrir un espacio de intercambio con 5to grado, en el que se hizo hincapié en el desarrollo, los cambios corporales y la aceptación de la diferencia entre compañeros. En esta instancia se evitó hacer foco en los trastornos de

alimentación para evitar exponer a aquellas personas que se encontraban más atravesadas por esta problemática. Por el contrario, se apostó hacia un abordaje integral enfocado en la salud positiva, en la que se presentaron los hábitos necesarios para una buena salud, como la higiene, el deporte y la buena alimentación. También se presentaron aspectos relacionados a los cambios de la pubertad, tanto físicos como psicológicos: las transformaciones del cuerpo, sexualidad, cambios en la voz, deseo de mayor independencia, búsqueda de la identidad.

En la instancia de cierre, invitamos a los niños a escribir mensajes positivos a sus compañeros como una actividad de sensibilización que resalte la importancia de los vínculos y la amistad, teniendo en cuenta el impacto negativo que pueden tener las burlas y comentarios desagradables, especialmente en esta etapa de la vida.

### **El bullying como fenómeno prevalente**

El bullying puede ser definido como una forma de maltrato entre pares, que generalmente se da sobre un compañero percibido como más débil. Este tipo de maltrato no necesariamente debe estar caracterizado por la violencia física, sino que puede presentarse como agresiones verbales (es el tipo más prevalente de bullying) o como exclusión (sobre todo en niños más grandes) (Fuensanta, 2006).

Para que el acoso escolar pueda tener lugar, Loredó-Abdalá et. al (2008) sugieren la presencia de tres diferentes actores:

Los *bullies* o *acosadores*, que son aquellos que ejercen la violencia sobre sus pares. Generalmente, involucran a otros compañeros, quienes participan activa o pasivamente de estas conductas.

Las *víctimas* son personas que, debido a algún factor de índole físico, psicológico o social son percibidos como más débiles por el resto del grupo. También se consideran víctimas los grupos de observadores que son influidos por el agresor para avalar este tipo de maltrato.

Por último, los *víctimas-perpetradores* son aquellos sujetos que comienzan siendo víctimas de maltrato, pero posteriormente repiten este patrón violento sobre otros pares.

Este fenómeno fue una preocupación que se presentó tanto a nivel del taller como a nivel escuela. En una reunión con las docentes, una maestra planteó que en la clase de 6to grado el bullying había abierto paso a la extorsión y las amenazas, y que varios niños no se animaban a opinar en asambleas donde los bullies estuvieran presentes. También se han dado en 4to año situaciones de cyberbullying, en la que algunos alumnos crearon un blog para burlarse de otro compañero.

Cabe destacar que el bullying es una actividad encubierta que no suele darse en presencia de los adultos y que además no suele ser delatada por los miembros de la clase por el miedo a ser agredidos (Fuensanta, 2006). Al respecto, otro elemento a destacar durante el intercambio con las maestras fue la preocupación frente a la tendencia de naturalización del bullying. Muchas docentes se vieron interpeladas y se interesaron en adquirir herramientas de detección de este fenómeno.

Los profesionales de la educación son determinantes en la estructuración de un ambiente escolar caracterizado por una convivencia sana que promueva el desarrollo óptimo de los niños. Para lograrlo, es necesario tener en cuenta que el bullying es ante todo un fenómeno de grupo y, como tal, debe ser analizado en función de variables socio-afectivas, condiciones ambientales y percepción de la gravedad de los conflictos de aula. Loredó-Abdalá et. al (2008) establecen como principales factores de riesgo o de protección: la familia, el grupo de iguales, la escuela y la comunidad.

La familia: es el núcleo social más importante en el que nace, crece y se desarrolla una persona, donde cada uno de sus integrantes juega un papel individual y de grupo. El resultado de su estructura y función incide directamente en el comportamiento del individuo para sí mismo y para otros.

Los iguales: el sentido de pertenencia, la convivencia con sus pares, la afinidad en valores y en pensamientos, hace necesario considerar la influencia que tienen los compañeros del niño y del adolescente en su conducta. El liderazgo ejercido por alguno o varios de ellos define mayormente la conducta del grupo.

La escuela: el segundo ambiente de mayor convivencia para los niños y jóvenes debe incidir en la adquisición de sus valores, conductas y proyectos. Un contexto caracterizado por armonía o de violencia, encamina o contiene actitudes positivas o de riesgo.

La comunidad: el nivel de violencia de una comunidad en la que los homicidios, la delincuencia y otras expresiones más de enfermedad social, conlleva a un riesgo mayor de violencia en los contextos como la familia, la escuela, el trabajo, etc. (Loredó-Abdalá et.al, 2008, p.213)

La promoción de los factores protectores debería ser una actitud fundamental que adopte la escuela frente a la problemática del bullying. Desde este lugar, nuestro equipo de psicología, en conjunto con las profesionales de la educación, ha desarrollado algunas jornadas que intentaron

promover la buena convivencia y la aceptación de las diferencias, como la jornada de concientización sobre las repercusiones del acoso escolar en 2020, o el taller en 5to grado sobre la salud y el desarrollo psico-sexual de los adolescentes y púberes.

En lo que respecta al trabajo en los grupos reducidos, pudo observarse que, durante 2021, el bullying no fue un tema prevalente dentro del espacio, sino que los problemas nos eran comunicados por las maestras o familias, generalmente haciendo referencia a que alguno de los integrantes manifestaba conductas violentas o abusivas con sus compañeros. Sin embargo, durante 2022 el grupo estuvo conformado por un gran porcentaje de niños que admitían haber sufrido algún tipo de bullying. Este problema se hizo evidente entre los niños más grandes, quienes manifestaban sentirse discriminados y violentados por razones de diversa índole: físico, sexualidad, características de personalidad.

Frente a esto, se intentó promover el fortalecimiento de la autoestima y la conformación de vínculos saludables con los compañeros. Para este proceso fue fundamental el apoyo de los docentes en las situaciones de aula, ya que son quienes pasan más tiempo con los niños en la institución.

*Matías se animó a leer y los compañeros lo apoyaron, lo aplaudieron y felicitaron. Se siente más seguro de sí mismo. (maestro de 2do grado)*

*También se está animando a pasar al pizarrón, antes leía muy bajito y hacía cosas que no estaban buenas, se exponía haciendo chistes inadecuados para zafar, ahora ya no lo hace. (maestra de 5to grado)*

*Conformaron un grupete que se autodenominaron “los papus” Dentro de Los Papus había varones, pero también había chicas. Un grupo muy heterogéneo. Se identificaron mucho con eso, al punto que, “una de las mejores cosas que me llevo de la escuela es...”: ¡entonces Los Papus pusieron a Los Papus! Yo creo que también una de las cosas que colabora en eso es que una vez por mes hago mudanzas, que implica que vas a ser desalojado y alojado en otro lado con gente distinta. Entonces a lo largo del año se van sentando con todo el mundo (...) y esa situación hace también que puedas establecer relaciones humanas que no te imaginabas. Porque de repente un día con Ezequiel era como que nada que ver, ¡y mirá qué casualidad...! algo tuvo que ver. (maestra de 5to grado)*

Si bien actualmente el bullying sigue siendo uno de los temas más relevantes y preocupantes en la escuela Capurro, es de destacar la actitud activa que mantiene la institución para intentar

avanzar hacia una convivencia más saludable, que se ve reflejada en su interés y predisposición a formar alianzas con nuestro equipo, fomentando el trabajo interdisciplinario y el intercambio de ideas.

## Valoraciones finales

Durante el primer año del proyecto, se trabajó con niños que ya habían participado en el Servicio de Psicología a través de la práctica "Intervenciones clínicas en la escuela N°47", lo que nos dio la posibilidad de observar cómo se desarrollaron en el grupo, en comparación con el trabajo individual previo. A partir de este seguimiento, se pudo observar que varios niños dieron a conocer aspectos de su personalidad que no habían aparecido en el espacio individual, por ejemplo, conflictos en las dinámicas familiares, situaciones de bullying en la escuela o inseguridades con respecto a los aprendizajes. Esto puede deberse a que varios integrantes pudieron reconocer sus propias preocupaciones en el discurso de otros niños del grupo, lo que dio lugar a dinámicas más participativas y empáticas

Por otra parte, la inclusión del trabajo sobre las emociones en el primer año y la profundización del tema durante el segundo también permitió a los niños un mayor reconocimiento y expresión de sus emociones y las situaciones que los preocupan, tanto a través de la palabra como del dibujo. Cabe destacar que este es un tema que muchas veces no tiene lugar en las dinámicas familiares. Varios niños hicieron comentarios acerca de que los mayores no muestran sus sentimientos a los demás, sosteniendo que les es difícil mantener una buena comunicación con su familia.

*Muy pocas veces le di un abrazo [a mi hermana], de chica. Pero ahora de grande... (...) También cuando vas creciendo estás como más apartada de la gente también.* (niña de 10 años)

*Los padres no lloran tanto* (niño de 9 años)

*Lloran sí, pero a veces en secreto.* (niña de 10 años)

En ese sentido, durante las reuniones con las familias se intentó hacer hincapié en la importancia de mantener una comunicación asertiva con los niños. La mayoría de ellos son parte de realidades sociales, económicas y familiares muy complejas, donde se hacen presente factores de riesgo como el consumo problemático de drogas de algún miembro de la familia y diferentes tipos de violencia (intrafamiliar, comunitaria).

Todos estos factores dejan al niño en un lugar de desamparo que afecta directamente su salud psico-emocional. Además, como se mencionó anteriormente, la llegada de la pandemia y el consecuente confinamiento sobreexpuso a los niños a estos conflictos, al no contar con el espacio protector de la escuela.



En este contexto, los niños eran partícipes indirectos de los conflictos, escuchaban discusiones de sus padres con asiduidad y adoptaban sus preocupaciones como propias. Frente a esto, si bien es necesario mantener a los niños al margen de algunos "temas de grandes", se sugirió a los padres explicar y darles acceso a sus hijos a parte de la información, sin perder de vista la posición asimétrica niño-adulto, a fin de contribuir a disminuir ansiedades y evitar que los niños construyan sus propias teorías acerca de lo que está pasando.

Las familias se mostraron abiertas a estas y otras sugerencias durante los espacios de intercambio y pudo construirse un vínculo de confianza en el que lograron desplegar sus inquietudes en presencia de los padres de otros niños, quienes en ocasiones se animaron a realizar comentarios y dar consejos en base a su propia experiencia.

Las reuniones de cierre en conjunto con niños y familias fueron espacios muy valiosos, en los que todos los participantes pudieron dar cuenta del proceso transitado y tener una experiencia de integración agradable, en la que salieron a la luz movimientos afectivos muy significativos entre los niños y sus referentes. Cabe destacar que el hecho de que ninguno de los niños transitara estos encuentros sin la presencia de un adulto de referencia demuestra el compromiso de las familias en la construcción del espacio.

En lo que refiere al trabajo en conjunto con las docentes, uno de los principales ejes a considerar fue la falta de comunicación entre las familias y las maestras, o bien el vínculo conflictivo entre ambas partes. Durante los dos años de trabajo surgieron varias quejas de parte de todos los involucrados: niños que sentían que sus maestras los exponían en clase, padres disconformes con la postura docente frente a los problemas de sus hijos, maestras enojadas por la falta de compromiso de los padres en el desempeño académico de los niños.

Desde su posición externa a estos conflictos, el equipo intentó funcionar como mediador, escuchando las opiniones y vivencias de ambas partes y gestionando espacios de diálogo en el que se lograra una solución desde el respeto y la aceptación de los errores propios.

Por otra parte, también es grato mencionar otro tipo de situaciones, en las que algunas maestras tomaron una posición activa en el fomento de la salud psicoemocional de los niños, generando un clima de bienestar y de sostén.

*Se necesita mucha paciencia y mucho amor, encontrar momentos de calma. Estamos en una sociedad de gente ansiosa, apurada, y los chiquilines traen eso con ellos en la mochila. A mí no me interesa poder completar la planificación del día si tengo niños que no me están pudiendo escuchar porque sus cabezas están pensando en otros problemas (...) Cuando los veo bajón trato de enseñarles a ser resilientes. Es importante buscar formas de establecer un vínculo.*

*Hacer un chiste, una canción, cantar juntos, hacer un plan en el que todos tengan que poner un poquito de sí. El vínculo es un puente, y si es un puente roto, de nada sirve ser la mejor enseñando matemáticas. (maestra de 5to año)*

*Lo que sí te puedo decir positivo, nosotros vemos una evolución desde que está trabajando con ustedes y doy gracias al universo por la maestra que le tocó, se juntaron dos cosas, ustedes y la maestra, es una maestra que cada vez que te habla te está dando docencia. (padre de niña de 10 años)*

Para nuestro equipo, la realización de este proyecto supuso una gran oportunidad que nos permitió tener una mirada más abarcativa del rol del psicólogo en el ámbito escolar. Durante el proceso, nos vimos atravesadas por un sinnúmero de desafíos, lo que implicó la necesidad de adquirir habilidades para trabajar en equipo y flexibilizarse frente a situaciones imprevistas que fueron surgiendo en la institución.

Una intervención a largo plazo puesta en marcha por un grupo de cinco personas conlleva algunas dificultades, como mayor diversidad de opiniones frente a una misma problemática o distintos horarios de disponibilidad para planificaciones y reuniones de equipo. En este sentido, uno de los aspectos más relevantes en nuestro aprendizaje tuvo que ver con la necesidad de cambiar la metodología de abordaje de los talleres. En un primer momento, las cinco integrantes participábamos de las instancias, rotando en los roles de coordinadoras u observadoras participantes. Sin embargo, la presencia de tantas talleristas por momentos generaba distracción en los niños, por lo que se decidió reducir la presencia a tres integrantes: dos coordinadoras y una observadora. Mientras tanto, el resto del equipo se dedicaba a tareas de redacción de informes o intercambios con maestras.

Pese a estas dificultades, que por momentos generaron crisis en el equipo, la consecución de un objetivo en común sirvió como impulso para generar estrategias que nos permitieran transitar la experiencia de forma satisfactoria. Además del ambiente colaborativo y flexible generado al interior del equipo, el éxito de esta intervención estuvo altamente influido por el fortalecimiento de la alianza de trabajo con las familias y la escuela. Es de destacar el apoyo y apertura hacia nuevas ideas por parte de la Dirección y el cuerpo docente, quienes se acercaron en varias oportunidades a plantear inquietudes y sugerencias de abordaje.

## La oferta educativa actual: perspectivas de futuro

Todos los años, la Facultad de Psicología ofrece un número considerable de prácticas en la que los estudiantes, como parte de su trayecto curricular, tienen la posibilidad de adquirir sus primeras experiencias en el campo. La inscripción a este tipo de instancias es habilitada una vez que el estudiante aprueba el Ciclo Inicial, correspondiente al primer año de la carrera. En esta etapa, podrá comenzar a optar por aquellas ofertas que más se adecuen a sus intereses y aspiraciones académicas, por lo que es fundamental que las prácticas de grado tengan una oferta variada, tanto en lo referido a corrientes teóricas como a modos de abordaje y población objetivo.

Como uno de los objetivos de este Trabajo Final de Grado, se propuso indagar acerca de la oferta educativa actual en lo que respecta a prácticas orientadas al trabajo con la población escolar en territorio, haciendo énfasis en aquellas que promueven un abordaje integral de los niños y sus familias. De esta forma, se pretende demostrar que la promoción de prácticas similares a la de nuestro proyecto no forma parte de las prioridades de la oferta educativa actual de la Facultad de Psicología.

Por esta razón, ampliar el alcance del proyecto “Intervenciones grupales focalizadas”, estableciéndolo como posible práctica de grado podría ser un insumo de gran valor para la oferta educativa actual. Además, al tratarse de un espacio formativo creado por y para estudiantes, se reivindica la autogestión como pilar fundamental de nuestro centro de estudios.

A partir de una búsqueda en el Sistema de Información de la Facultad de Psicología, se intentó seleccionar aquellas prácticas que, por sus características, tuvieran algún punto de encuentro con la línea de trabajo llevada a cabo en la escuela Capurro. El criterio de selección tomó como referencia tres ejes centrales: el abordaje en centros educativos, la posibilidad de trabajar en dispositivos grupales/talleres y población objetivo escolar (niños de entre 6 y 12 años aproximadamente). Como resultado, se encontraron 9 prácticas correspondientes al año 2023, que cumplen en mayor o menor medida con el criterio establecido.

<b>Práctica</b>	<b>Trabajo en centros educativos</b>	<b>Dispositivos grupales/talleres</b>	<b>Población escolar (6 a 12 años)</b>
Intervenciones psicopedagógicas en Educación Primaria	X	X	X
Intervenciones Clínicas en la escuela Capurro	X		X
Intervenciones Psicopedagógicas en Educación Inicial	X	X	
Intervención en educación inicial	X	X	
Cognición matemática en la escuela	X		X
Prácticas en Liceo P. Rieles	X	X	
Práctica - Liceos N°14 y N°47	X	X	
Intervenciones Lúdico-Recreativas		X	
Infancia - Comunidades Protectoras		?	?

*Intervenciones psicopedagógicas en Educación Primaria:* esta práctica pre-profesional tiene lugar en una escuela del barrio de Malvín Norte (Escuela N° 160). A partir de una dinámica grupal, se pretenden llevar a cabo estrategias de prevención para el desarrollo de procesos de escolarización saludables en niños de 1ero a 6to año. El valor de esta experiencia reside en la apertura a instancias que involucran a todos los actores institucionales (talleres de padres, emergentes del aula, demandas de los docentes). También brinda la posibilidad de desarrollar intervenciones individuales de ser necesario.

Si bien esta es la práctica que más se asemeja al proyecto presentado en este trabajo, difiere en que persigue un lineamiento psicopedagógico, es decir, se dedica fundamentalmente a la relación familia-escuela vinculada a los procesos del aprender y no al abordaje integral de la salud de los niños y niñas.

Esta práctica ofrece 12 cupos para estudiantes del Ciclo de Graduación.

*Intervenciones Clínicas en la Escuela N°47:* esta práctica constituye el antecedente fundamental del proyecto “Intervenciones Grupales Focalizadas” y, por lo tanto, se encuentra muy ligado a ella en lo que refiere a líneas de trabajo y modos de relacionamiento con los actores involucrados. Sin embargo, privilegia el abordaje individual desde un punto de vista clínico, no estando previsto el trabajo en modalidad de taller.

Esta práctica ofrece 7 cupos para estudiantes del Ciclo Integral y 7 cupos para el Ciclo de Graduación.

*Intervenciones Psicopedagógicas en Educación Inicial:* en una línea similar a “Intervenciones Psicopedagógicas en Educación Primaria”, esta práctica pretende brindar herramientas para el trabajo del psicólogo en la educación, desde una perspectiva de la psicopedagogía clínica y la prevención en etapas iniciales de la escolarización. Implica el trabajo en territorio con todos los actores institucionales y el abordaje a partir de dispositivos grupales e individuales, sin embargo, está dirigido a niños de nivel inicial.

Esta práctica ofrece 10 cupos para estudiantes del Ciclo de Graduación.

*Intervención en educación inicial:* esta práctica parte de una modalidad de trabajo grupal con niños, familias y otros actores institucionales, a fin de promover el desarrollo integral y los derechos de la infancia. Una de sus fortalezas es que permite el desarrollo de un abordaje interdisciplinario, ya que se trabaja en conjunto con estudiantes de Trabajo Social, Psicomotricidad, Nutrición, Educación Física y Magisterio. Si bien es una práctica de gran valor

en lo que refiere a la promoción de salud y al rol del psicólogo en el ámbito educativo, la población objetivo no incluye niños en edad escolar.

Esta práctica ofrece 4 cupos para estudiantes del Ciclo Integral y 4 cupos para el Ciclo de Graduación.

*Cognición matemática en la escuela:* esta práctica introduce al estudiante en la aplicación de técnicas para la evaluación cognitiva de niños durante sus primeros años escolares, en la escuela N° 157 de Villa García. Si bien permite el acercamiento al trabajo con niños de contextos vulnerables, parte de un enfoque cognitivo que le aleja de los objetivos y el marco conceptual de "Intervenciones Grupales Focalizadas".

Esta práctica ofrece 10 cupos para estudiantes del Ciclo Integral y 5 para el Ciclo de Graduación.

*Práctica - Liceos N°14 y N°47:* Esta práctica le permite al estudiante insertarse en una institución educativa de nivel secundario, donde intervendrá en pos de generar herramientas que les permitan a los estudiantes mantenerse dentro del sistema educativo. Se disponen espacios de taller en los que se intercambia con los adolescentes para trabajar en función de sus intereses y proyectos de vida. Si bien esta experiencia parte de una perspectiva similar a la de nuestro proyecto, mantiene objetivos diferentes, al tratarse de una población liceal.

Esta práctica ofrece 5 cupos para estudiantes del Ciclo Integral y 15 cupos para el Ciclo de Graduación.

*Prácticas en Liceo P. Rieles:* Esta práctica tiene como objetivo construir demanda y problematizar a partir de las inquietudes de los adolescentes y los pedidos docentes del liceo N°77 de Punta de Rieles. Se busca que el estudiante sea capaz de apropiarse de instrumentos metodológicos que le permitan intervenir en un centro educativo, manteniendo una escucha activa de todos los actores institucionales. Se trata de una propuesta interesante, con objetivos similares a los de nuestro proyecto, pero pensados en función de una población diferente.

Esta práctica ofrece 6 cupos para estudiantes del Ciclo Integral y 6 cupos para el Ciclo de Graduación.

*Intervenciones Lúdico-Recreativas:* Esta práctica cuenta con un enfoque alineado con la estrategia de prevención primaria en salud, promoviendo los derechos de la infancia. Es una práctica muy rica en lo que refiere al trabajo interdisciplinario y la puesta en práctica de herramientas conceptuales para el ejercicio del rol del psicólogo en la Educación Inicial, pero no

en escolares. Por otro lado, se desarrolla en el edificio de Facultad de Psicología y no en territorio. Además, apunta a una población con características socioeconómicas diferentes, ya que se trabaja con hijos de funcionarios de Facultad de Psicología, a diferencia de "Intervenciones Grupales Focalizadas", que apunta al trabajo con niños de un nivel socioeconómico más vulnerable.

Esta práctica ofrece 8 cupos para estudiantes del Ciclo de Graduación.

*Infancia - comunidades protectoras:* Se trata de una propuesta formativa que permite adquirir estrategias para la sistematización de intervenciones comunitarias con niños y niñas, referentes familiares y otros actores comunitarios, resignificando las voces de los participantes. Esta experiencia se articula con otras dos prácticas, una de ellas orientada al acompañamiento en la crianza desde el reconocimiento del lugar de los adultos en el desarrollo de los niños y niñas, y otra centrada en la promoción del desarrollo integral de niños y niñas, con base en las construcciones afectivas. Si bien se trata de una propuesta que difiere metodológicamente al intervenir mediante técnicas participativas comunitarias y más abarcativas (no se trabaja con grupos focalizados), resulta relevante mencionarla en esta recopilación, ya que brinda herramientas significativas para el rol del psicólogo en lo que refiere al trabajo basado en los derechos de la infancia.

La articulación de las tres prácticas mencionadas ofrece un total de 18 cupos para estudiantes del Ciclo de Graduación.

A partir de esta búsqueda se puede concluir que actualmente no se ofrecen en la Facultad de Psicología prácticas con características similares a la propuesta del proyecto "Intervenciones grupales focalizadas". Todas las propuestas mencionadas poseen un gran valor formativo y aportan herramientas importantes para el rol del psicólogo dentro del ámbito educativo y en el trabajo con niños y adolescentes. Sin embargo, actualmente existen pocas, sino ninguna propuesta que adopte el dispositivo de taller con niños dentro de la institución escolar como modo de abordaje que promueva los hábitos saludables, la regulación de emociones y el mejoramiento de la convivencia escolar.

Además, en 2023 se ofrecieron un total de 89 prácticas correspondientes a 841 cupos, de los cuales solamente 117 están destinados a las prácticas ya mencionadas (13,9%).

Por estas razones, podría ser relevante que el proyecto "Intervenciones Grupales Focalizadas" se constituya como práctica pre-profesional, a fin de brindarle la posibilidad a más

estudiantes de adquirir sus primeras experiencias en lo que refiere al rol del psicólogo en el ámbito educativo. Al mismo tiempo, la continuidad de esta intervención es sumamente valiosa para la escuela. Se trata de un proyecto de extensión en la que todos los actores involucrados pudieron obtener beneficios de la experiencia, lo que se pudo ver reflejado en las respuestas positivas por parte de los niños y sus familias, así como en el fortalecimiento del vínculo de trabajo entre los funcionarios escolares (docentes y dirección) y las estudiantes de Psicología, que pretende seguir desarrollándose durante este 2023.

En lo que respecta a la importancia de la experiencia formativa para las estudiantes involucradas, este proyecto supuso una instancia de gran aprendizaje, en la que se pusieron en juego la flexibilidad y el trabajo en equipo. Durante la experiencia fue necesario reformular objetivos en función de los pedidos de Dirección y de los emergentes que fueron surgiendo en el encuentro con los niños, las familias y el cuerpo docente. Asimismo, el trabajo a la interna del equipo no estuvo exento de desafíos, ya que surgieron en algunas oportunidades diferencias de opiniones entre compañeras, dificultades en la coordinación de horarios de planificación y discusión grupal o momentos en la que los roles de cada integrante se tornaron difusos. Sin embargo, es de destacar la actitud positiva de todas las integrantes, lo que permitió sobreponerse a estas dificultades para hacer del proceso una experiencia enriquecedora para todos los actores involucrados.

Como un primer paso para acercar este proyecto a otros estudiantes de la Facultad de Psicología, se propuso para el año 2023 la realización de un Espacio de Formación Integral de Sensibilización (EFIs). Este EFIs estará dividido en dos etapas, la primera de ella estará centrada en la adquisición de herramientas teóricas relacionadas con el rol del psicólogo en el ámbito educativo y con el planteo de lineamientos para el trabajo en extensión e investigación. En un segundo momento, los estudiantes, en subgrupos, tendrán la posibilidad de adoptar un rol de observadores participantes en los talleres a realizarse por parte del equipo de psicología, en coordinación con las docentes de la institución escolar.

En la última puesta en común con maestras, a principios de marzo de 2023, las preocupaciones principales estaban ligadas a la naturalización del bullying y la violencia. En este sentido, además de la continuidad del proyecto de talleres grupales focalizados, se pretende la realización de intervenciones a nivel clase, en las que se tratarán temas relacionados a la convivencia y el buen trato entre compañeros. Además, se planificarán reuniones mensuales con todo el cuerpo docente para generar estrategias en conjunto que propicien la comunicación, el trabajo en equipo y la puesta de objetivos comunes.



## Referencias

- Amar, J., Llanos, R. y Acosta, C. (2003). Factores protectores: Un aporte investigativo desde la psicología comunitaria de la salud. *Psicología desde el Caribe*, (11), 107-121. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21301108>
- Bardón, A. Á. (2009). *Soledad y agresión relacional en los centros educativos: factores protectores y de riesgo en la adolescencia temprana* [Tesis de Doctorado, Universidad de León]. <http://hdl.handle.net/10612/915>
- Bauman, Z. (2005). *Modernidad y ambivalencia*. Anthropos.
- Bleichmar, S. (2001) La infancia y la adolescencia ya no son las mismas: Qué se conserva hoy de la infancia que conocimos. *El Psicoanalítico: Laberintos, entrecruzamientos y magmas*. <http://www.elp psicoanalitico.com.ar/num3/autores-bleichmar-infancia-adolescencia.php>
- Bisquerra y Mateo (2019). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación*. Horsori.
- Boronat, J. Y. (2012). *Barrio Capurro: Recorrido de aproximación a su historia urbana*. Ediciones Universitarias. <http://hdl.handle.net/20.500.12008/3571>
- Collazos Cifuentes, D. y Jiménez Urrego, Á. M. (2013). Depresión infantil: caracterización teórica. *Revista Psicología Infantil*, 10(2), 25-32. <https://revistas.univalle.edu.co/index.php/gastrohup/article/view/1260>
- Fainstein, A. (2013) Formas actuales del sufrimiento. En: H. Lerner (Comp.), *Los sufrimientos*. Psicolibros.
- Fraga, M., Grasso, T., Herrera, F., Laport, P., Molaguero, B., Pasculli, A., Pérez, E. y Suárez, N. (2020). Articulaciones entre la salud y la educación en tiempos de pandemia: experiencias y aprendizajes del trabajo desarrollado por un servicio de atención psicológica en una escuela de tiempo completo de Montevideo. En E. Viera, B. Weisz, M.N. González. D. Díaz, N. Chiarino, G. Lamas y P. Silva (eds). *Experiencias de los equipos de Extensión Universitaria de la Facultad de Psicología en el marco de la situación de emergencia social y sanitaria ante la pandemia por COVID-19* (pp.13-33). Universidad de la República.
- Fuensanta, C.R., (2006). Análisis comparativo de variables socioafectivas diferenciales entre los implicados en bullying. Estudio de un caso de víctima-provocador. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, 27-34. <https://hdl.handle.net/11441/132534>

- García Bastreri, M, y Queirolo, S. (2004). Aportes teóricos y clínicos para el taller “Abordajes vinculares con padres en el tratamiento del niño”. *Revista de Psicoterapia Psicoanalítica*, 6(4), 151-160. <http://www.bvpspsi.org.uy/local/TextosCompletos/audepp/025583272004060417.pdf>
- Guillén, E., Montaña, M., Fernández, I., Gordillo, M., y Solanes, T. G. (2013). ¿Depresión o evolución?: revisión histórica y fenomenológica del concepto aplicado a la infancia y adolescencia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 499-506. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349852173034>
- Iglesias, J. L. (2015). ¿Cómo influye la moda en el comportamiento de los adolescentes? *Adolescere: Revista de Formación Continuada de la Sociedad Española de Medicina de la Adolescencia.*, 3(1), 57-66. <https://www.adolescere.es/como-influye-la-moda-en-el-comportamiento-de-los-adolescentes/>
- Janin, B. (2008). Encrucijadas de los adolescentes de hoy. *Cuestiones de infancia*, 12, 17-31. <http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/handle/123456789/46>
- Uruguay (2007, diciembre 13). *Ley n°18211: Creación del Sistema Nacional Integrado de Salud.* <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18211-2007/61>
- Loredo-Abdalá, A., Perea-Martínez, A. y López-Navarrete, G. (2008). “Bullying”: acoso escolar. La violencia entre iguales. Problemática real en adolescentes. *Acta Pediátrica de México*, 29(4), 210-214. <https://www.medigraphic.com/pdfs/actpedmex/apm-2008/apm084e.pdf>
- Manca, M. (2011). Agresiones al cuerpo en la adolescencia: ¿redefinición de los límites del cuerpo o desafío evolutivo? *Psicoanálisis: Revista de la Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires*, 33(1). <https://www.psicoanalisisapdeba.org/descriptores/adolescencia/agresiones-al-cuerpo-en-la-adolescencia-redefinicion-de-los-limites-del-cuerpo-o-desafio-evolutivo/>
- Mejía, L. M. (2013). Los Determinantes Sociales de la Salud: base teórica de la salud pública. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 31, 28-36. <http://www.scielo.org.co/pdf/rfnsp/v31s1/v31s1a03.pdf>
- Ministerio de Salud Pública. (2018). *Plan Nacional de Salud Mental: 2020-2027.* [https://www.psicologos.org.uy/Plan\\_Nacional\\_Salud\\_Mental.pdf](https://www.psicologos.org.uy/Plan_Nacional_Salud_Mental.pdf)
- Muniz, A. (2015): La dimensión compleja del sufrimiento en la infancia. En M. N. Miguez (Coord), *Patologización de la infancia en Uruguay. Aportes críticos en clave interdisciplinar.* Estudios Sociológicos.

Pasculli, A. (2021). *Apoyo psicológico en escuelas: una demanda social ineludible. Sistematización y análisis del trabajo realizado por un servicio de extensión universitaria en una escuela de tiempo completo durante 2019-2020*. [Trabajo Final de Grado, Universidad de la República]. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/33380>.

Polo Cantillo, L. M. (2023). *Impacto de la educación en el desarrollo sostenible en Colombia*. [Proyecto de Grado, Universidad Antonio Nariño]. [http://repositorio.uan.edu.co/bitstream/123456789/7376/1/2023\\_LauraMar%C3%ADaPoloCantillo.pdf](http://repositorio.uan.edu.co/bitstream/123456789/7376/1/2023_LauraMar%C3%ADaPoloCantillo.pdf)

Organización Mundial de la Salud (1948, junio). Official Records of the World Health Organization, nº 2: Summary Report on Proceedings Minutes and Final Acts of the International Health Conference: Held in New York from 19 June to 22 July 1946. [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/85573/Official\\_record2\\_eng.pdf](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/85573/Official_record2_eng.pdf)

Camargo-Ramos, C. M. y Pinzón-Villate, G. Y. (2012). La promoción de la salud en la primera infancia: evolución del concepto y su aplicación en el contexto internacional y nacional. *Revista de la Facultad de Medicina*, 60(1), 62-74. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-00112012000500007](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-00112012000500007)

Reyes-Hernández, K., Sánchez-Chávez, N., Toledo-Ramírez, M., Reyes-Gómez, U., Reyes-Hernández, D., y Reyes-Hernández, U. (2014). Los videojuegos: ventajas y perjuicios para los niños. *Revista Mexicana de Pediatría*, 81(2), 74-78. <https://www.medigraphic.com/pdfs/pediat/sp-2014/sp142g.pdf>

Rojas, M. C. (2013, noviembre 2-3). *Clínica de la adolescencia: una perspectiva sociovincular* [Ponencia]. Fundación Sociedades Complejas, Buenos Aires, Argentina. <https://docplayer.es/32274974-Clinica-de-la-adolescencia-una-perspectiva-sociovincular-1-maria-cristina-rojas.html>

Universidad de la República (2009). *Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión y las actividades en el medio*. Resolución del 27 de octubre de 2009, Montevideo. <https://www.expe.edu.uy/expe/resoluci.nsf/4e1fd2c2a317193a03256dcc003b902f/f200247a7f556d23032576550069e060?OpenDocument>

Vivas i Elias, P., Rojas Arredondo, J. y Torras Virgili, M. (2009). *Dinámica de grupos*. Universidad Oberta de Catalunya. <https://utecno.files.wordpress.com/2014/12/dinamica-de-grupos.pdf>