



Susurrando encuentros:

El rol del psicólogo y las prácticas artísticas en un taller con niños y niñas

Universidad de la República - Facultad de Psicología

Trabajo Final de Grado

Estudiante: Fiorella Cauda – C. I. 5.170.380-3

Tutora: Prof. Adj. Mag. Sylvia Montañez Fierro

Revisor: Asist. Mag. Andrés Granese Bartolini

Montevideo, 25 de Febrero 2020

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a todos/as los que me acompañaron en mi camino formativo y a todas las personas que, de alguna manera, me hicieron llegar su apoyo y motivación para la realización de este trabajo.

En primer lugar, agradecer a mi familia, especialmente a mi madre, por su esfuerzo, apoyo incondicional y confianza en todos mis proyectos. A mi padre es a quien dedico este trabajo. Sé cuánto le hubiera gustado poder verme culminar una parte del camino por esta hermosa profesión.

También quiero mencionar a Natalia, Tamara, Laura y Stefanie, con quienes hemos compartido horas de estudio, almuerzos, llantos, alegrías, y fueron un pilar fundamental en mi tránsito por Facultad de Psicología. Compañeras de estudio, amigas, futuras colegas, a quienes admiro profundamente.

Este agradecimiento va dirigido a Valeria y Sofía, dos hermanas que me ha regalado la vida, quienes junto con Julietta, Joaquín, Gonzalo, Nathan, Ignacio y Nicolás me apoyaron y alentado incondicionalmente. Gracias por su compañía siempre.

Esta dedicatoria también está dirigida a todos los integrantes de Proyecto Botijas por abrirme las puertas y permitirme construir junto con los niños y niñas del Taller Susurradores esta experiencia tan linda.

A Sylvia, por animarse a recorrer junto a mí este último tramo de mi camino formativo por Facultad de Psicología; por su acompañamiento en todas las etapas de este proceso; por su confianza y por habilitar un espacio compartido donde reflexionar y dialogar juntas. ¡Gracias!

Finalmente, destacar a todos/as los docentes y compañeros que dejaron su huella en mi camino.

INDICE

| | |
|---|----|
| AGRADECIMIENTOS | 2 |
| I- Introducción | 5 |
| II- Contextualización de la experiencia | 7 |
| Proyecto Botijas. | 7 |
| Taller Susurradores. | 8 |
| Susurrando encuentros. | 8 |
| III- Los comienzos | 10 |
| El maestro. | 10 |
| Desde que se abre la puerta. | 12 |
| IV- ¿Cómo construir lo alternativo? | 19 |
| V- Crisálida: la capacidad imaginante singular-colectiva | 21 |
| VI- Al sur del atardecer | 27 |
| VII- Reflexiones finales | 30 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 32 |
| ANEXO | 36 |

Amanece y anochece al mismo tiempo durante diez minutos, por la tarde y la mañana. El océano se inquieta, se despierta un volcán, nace otro cielo.

Poema emergente de Taller Susurradores

I- Introducción

Este trabajo pretende dar cuenta de una experiencia de intervención práctica realizada en el período comprendido entre julio y diciembre del año 2018, en el Taller Susurradores. Esta se desarrolló quincenalmente en el Club de Niños y Niñas Proyecto Botijas, ubicado en el barrio Tres Ombúes. El taller tiene como objetivo generar acciones que, a partir del trabajo con prácticas artísticas y con su dimensión creativa, promuevan el pensamiento crítico y reflexivo y estimulen los sentidos y las emociones para que niños y niñas participen como agentes activos de sus aprendizajes.

El motor que impulsa este escrito es poder dar cuenta de los aprendizajes significativos emergentes de mi participación en el Taller Susurradores, y, desde allí, poder construir nuevas líneas de sentido y significación del proceso vivido. Asimismo, desde una perspectiva psicológica, me interesa visibilizar y enunciar el trabajo que se realiza con prácticas artísticas, para, a partir de ellas, pensar novedosas estrategias de trabajo que, a su vez, funcionen como referencia para futuras intervenciones y generen insumos para futuros profesionales. Por ello, considero fundamental dar a conocer estas formas de trabajo y reflexionar sobre las problemáticas o fortalezas que emergen de ellas.

Se trata, en efecto, de pensar sobre las prácticas que enriquecieron notablemente mi formación como futura psicóloga, lo cual considero fundamental para un desempeño ético de nuestra profesión. Por ello, luego de pensar varias modalidades para realizar mi trabajo final de grado, me decidí por este formato. De esta manera, la intervención tomada como punto de partida es resignificada a la luz de conceptos teóricos, los cuales a su vez favorecen una nueva comprensión de esta, en un proceso de retroalimentación teórico-práctico.

En este sentido, este escrito no pretende ser una narración meramente descriptiva de lo sucedido, sino una forma de enunciar qué líneas me atravesaron en el proceso de intervención; cuáles fueron las que después de un año de terminada la experiencia continúan produciendo sentido, y cuáles de ellas podrían transitar por nuevas vías de análisis, hasta el momento impensadas. Como refieren Bachino, Etcheverry, Granese, Maceiras y Texeira (2011) “lo impensado nos lleva a otro sentido posible” (p.82).

Sin agotar todas las líneas de análisis posibles, se hará un recorrido por diferentes momentos vivenciados en la intervención. Cada eje desarrollado aborda un movimiento en torno a la pregunta de: ¿cómo se inserta la psicología en un encuadre de trabajo con niños

y niñas, al aplicarse la metodología de taller, desde las prácticas artísticas? Y desde allí, ¿cómo se ha construido el quehacer del psicólogo?

Para un acercamiento reflexivo de la experiencia haré una reconstrucción histórica que intente rescatar la memoria de lo acontecido en pos de considerar emergentes significativos que posibiliten la comprensión e interpretación crítica de lo sucedido. Se tomarán como insumos fotografías, documentos escritos y planificaciones producidas colectivamente en el mismo proceso de intervención. De esta manera se pretende dar voz e involucrar los aportes de los distintos actores que formaron parte de esta experiencia y que están reflejados en este escrito.

En este último tramo de mi formación académica como estudiante de psicología, comprendí la importancia de aprender y conocer a partir de las contradicciones e incongruencias y también las potencialidades surgidas de la experiencia vivida. También entendí que las múltiples interrogantes que surgieron en la experiencia, más que respuesta, dieron un horizonte de sentido para hoy estar escribiendo este trabajo. Este es un producto- y a la vez proceso y aprendizaje- que constituye una experiencia formativa en sí misma, puesto que permite cuestionarnos el porqué de lo que hacemos, al tiempo que se presenta como una forma crítica y reflexiva de pensar sobre lo vivido. Este acto muchas veces se torna difícil de analizar, y queda naturalizado por las propias lógicas institucionales o la propia implicación (Bachino et al., 2011).

Hacer memoria y volver sobre esta experiencia un año después de finalizada representa un desafío. Por un lado, implica entretener nuevas miradas, nuevas lecturas que encuentren novedosas líneas de sentido. A su vez, es un desafío elaborar el análisis de mi implicación, así como también dilucidar aspectos que, en el transcurso de la práctica, quedaron invisibilizados.

Como se mencionó, la reflexión de esta experiencia estará teñida también por el análisis de mi implicación, que, tal como plantea Granese (2015), "(...) no es más ni menos que el intento por desplegar la mayor cantidad de líneas que envuelven (*implicare*) a quien investiga" (p.95). En consonancia con lo que plantea el referido autor, la implicación es todo este trabajo.

II- Contextualización de la experiencia

Proyecto Botijas.

El proyecto educativo y de promoción social Botijas es desarrollado desde 1997 por la Asociación Civil Andares; se trata de un club de niños y niñas situado en el barrio Tres Ombúes. Esta asociación sin fines de lucro tiene como objetivo promover tareas sociocomunitarias de carácter educativas y recreativas que contemplen las demandas de la población residente. A su vez, busca ampliar los espacios de trabajo para construir, junto con la comunidad, mayores redes de participación a través del contacto con otras instituciones. A partir de esta premisa es que se fundamenta el vínculo con Facultad de Psicología (Proyecto Botijas, s.f).

Proyecto Botijas trabaja con niños y niñas de entre 6 y 14 años de edad en situación de vulnerabilidad social. Allí se realiza el acompañamiento del proceso de aprendizaje escolar, se busca propiciar la construcción de proyectos personales y grupales, favoreciendo a que cada niño y niña sea un agente activo en su comunidad. Además, se le brinda atención a las familias para contribuir con el fortalecimiento de sus roles como referentes adultos. El objetivo es que niños y niñas crezcan conociendo sus derechos, responsabilidades y potencialidades para el desarrollo pleno de sus capacidades. Para ello el centro cuenta con maestros/as, una psicopedagoga, una psicóloga, talleristas de plástica, huerta, un cocinero, un trabajador social, administrativos y un coordinador general (Proyecto Botijas, s.f).

Barrio Tres Ombúes

El Barrio Tres Ombúes está ubicado en la zona norte de La Teja; su situación es de vulnerabilidad social. ¿Qué significa esto?

Castel (1997) plantea que “la vulnerabilidad social es una zona intermedia, inestable, que conjuga la precariedad del trabajo y la fragilidad de los soportes de proximidad” (p.13). Para el autor, la asociación de trabajo estable/inserción relacional sólida caracteriza una zona de integración social. Por ende, la ausencia de alguna de ellas genera desafiliación social. La vulnerabilidad social, como zona inestable, se ubicaría en este contexto; entre la zona de integración social y el riesgo de desafiliación social.

En una entrevista realizada a Julio González, el coordinador general de Proyecto Botijas, este explicó que el club de niños y niñas funciona como referencia para el barrio desde hace más de 20 años. Además, agregó que es un lugar de encuentro para niños y niñas, familias y vecinos del barrio y que es considerado como un espacio desde donde construir, junto con los propios actores, herramientas y oportunidades de vida.

Taller Susurradores.

Taller Susurradores nace de Botijas Itinerantes, una metodología de intervención propuesta por Proyecto Botijas, que busca crear posibilidades de construcción de conocimiento mediante experiencias sensibles. A través de diversas propuestas pedagógicas se convoca a la imaginación, la curiosidad y las emociones para conjugarlas con la experiencia, logrando que niños y niñas se apropien de su proceso de aprendizaje y construyan colectivamente saberes para compartirlos. De esta forma se genera una cultura del compartir, del hacerse partícipe y hacer partícipe al otro en una construcción colectiva de conocimientos.

Taller Susurradores se inspira en el grupo Les Souffleurs commandos poétiques, un grupo de susurradores franceses, quienes se definen como artistas poetas. Estos habitan el espacio público, susurrando a los oídos de las personas, a través de cañas huecas, secretos literarios, filosóficos y poéticos. Este colectivo promueve un intento de desaceleración del mundo mediante el susurro con el objetivo de enlentecer el tiempo para disfrutar de la palabra.

En 2013 se toma la idea de Les Souffleurs para dar origen al taller, generando intervenciones poéticas en los alrededores del Club de Niños y Niñas en el Barrio Tres Ombúes. Al año siguiente, Taller Susurradores se convierte en una propuesta pedagógica más del centro educativo en modalidad de taller, funcionando con frecuencia semanal y del que participaban aproximadamente 12 niños y niñas entre 8 y 12 años.

Susurrando encuentros.

Mi inserción en Taller Susurradores surge a partir de la materia optativa Psicología Comunitaria y Prácticas Artísticas, cuando, en junio de 2018, al final del curso, la profesora Gabby Recto nos contó sobre el Proyecto SusurrandoEncuentroS ...Generando Redes, el cual funciona desde hace 3 años en el Club de Niños y Niñas Proyecto Botijas, en el

contexto del desarrollo de actividades en el medio financiadas por Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio. En esa ocasión, la docente invitó a participar a quienes lo deseen. Aún sin comprender con claridad de qué se trataba, la propuesta cautivó mi atención y decidí inscribirme. En ese período me encontraba cursando asignaturas en Facultad de Psicología y realizando mi formación como tallerista de Expresión Plástica en Taller Malvín.

Me preguntaba: ¿cómo se articulará mi pasaje y mi formación por Facultad de Psicología con mi pasión por la poesía, y mis conocimientos en artes plásticas? El cuestionamiento y la incertidumbre abrieron paso al descubrimiento y al potencial creativo, funcionando como motor para construir junto con los demás actores esta experiencia.

III- Los comienzos

El maestro.

Antes de comenzar a trabajar en Taller Susurradores, para tener un mayor acercamiento al campo donde se llevaría a cabo la intervención y al trabajo interdisciplinario que se realiza en el centro, participamos de una reunión con el equipo de trabajo de Botijas. Muchas incertidumbres corrían en el trayecto de ómnibus yendo al centro. ¿Cómo sería integrarnos a un equipo interdisciplinario? ¿Cómo recibirán nuestra inserción? ¿Cómo pondría en juego mi formación en psicología en el proceso de intervención?

La pregunta que un maestro hizo minutos después de comenzado el encuentro resonó en mí durante varios días: ¿qué podía aportar la psicología en Taller Susurradores? Cuando escuchamos esta pregunta las voces en el equipo se silenciaron.

En la actualidad, tomando distancia, considero que el cuestionamiento y que ciertas resistencias que aparecieron en la figura de este maestro, quizá se deban a que la idea de integrarnos al taller ponía en tensión su imaginario de psicólogo clínico en el ámbito de consultorio. Tal como plantean Rodríguez, Giménez, Netto, Bagnato, Marotta (2001) “somos tributarios de un modelo médico hegemónico funcional a una lectura del psicólogo haciéndose cargo de lo enfermo en un ámbito clínico” (p.102). En el equipo del centro había una psicóloga que trabajaba de forma individual con algunos niños y niñas, por lo que quizás dos estudiantes de psicología que se integraran a un taller que trabaja desde las prácticas artísticas generaban grandes interrogantes.

Ahora bien, el planteo del maestro podría tener varios sentidos con relación a otras preguntas: ¿Qué lugar ocupa aquí la psicología? ¿Qué es la psicología?, y, a partir de ellas surgirían otras: ¿Cómo concebimos al sujeto? ¿Para qué sirve la psicología en esta experiencia?

El término *lugar* refiere, según la Real Academia Española (2014), a una porción de espacio, un sitio o terreno determinado que es designado a propósito para algo. Si pensamos a la psicología solamente en términos de lugar nos estamos remitiendo a un territorio específico disciplinar que produce desde su óptica determinado tipo de conocimiento. ¿Qué supone esto? Afirmándome en las ideas de Bachino y Maceiras (2008) esto significa que, “a partir del código propio del territorio teórico disciplinario y mediatizado por la técnica, se va a otorgar un sentido a lo que se entiende acontece en aquel lugar

definido como recorte de la realidad” (p.4). De esta forma, “la teoría y la técnica despliegan en este sentido su mayor violencia simbólica, ya que diagraman cual lente que se antepone a la mirada del técnico para indicarle y construirle el objeto de estudio que tiene ante sí” (p.3), sin considerar lo que se pretende conocer como un universo con cualidades propias a descubrir.

El descubrimiento, lo novedoso, lo desconocido nos insta en otra lógica. Nuestra participación en Taller Susurradores no estaba aislada de las múltiples singularidades y atravesamientos institucionales y socioculturales en que estamos inmersos, tanto nosotras- la práctica fue realizada con una compañera- como los niños y niñas, y nuestra intervención, aún a descubrir, dependería de lo que emergiera en el encuentro con estas. Entonces, ¿de qué forma se podría pensar la psicología?

Si entendemos esta experiencia como el encuentro de múltiples atravesamientos, me inclino a concebir la psicología en términos de campo. ¿Qué significa esto? Implica poder pensar en múltiples entramados complejos imposibles de abordar desde un solo marco teórico signado por la lógica de lo uno. Implica pensarnos a nosotros mismos y lo que producimos en una lógica donde “la constitución del campo de conocimientos desde donde intervenir se va construyendo ateniendo a lo específico, lo local y puntual” (...) (Bachino y Maceiras, 2008, p.11). Ello supone darle lugar a la complejidad y a la multiplicidad, y romper con la idea de que la realidad es una y podemos ir a su encuentro de manera lineal.

Accionar desde esta óptica nos ubica en la lógica de lo diverso, lo discontinuo, lo inesperado. Como plantea Ana María Fernández (2007):

El trabajo en campos de problemas y no de objeto unidisciplinario implica considerar que pensar problemáticamente es trabajar ya no desde sistemas teóricos que operen como ejes centrales sino pensar puntos relevantes, que operen permanentemente descentramientos y conexiones inesperadas; el problema no es una pregunta a resolver sino que los problemas persisten e insisten como singularidades que se despliegan en el campo (p.29).

¿Cómo nos posicionamos frente a lo novedoso e inesperado? Abrirle paso a lo nuevo significa darle lugar al otro, a lo otro; reconocer al otro en su experiencia, en su alteridad. Es allí donde residen esas singularidades. De este modo, se trabajará en la construcción de espacios de encuentro desde la multiplicidad de miradas, tomando en cuenta los saberes disciplinares y el de los propios actores. Si obramos desde esta perspectiva, la teoría

funciona como caja de herramientas (Foucault, 1992), oficiando de soporte para poder problematizar cuestiones inherentes a la práctica. De esa forma, teoría y práctica ya no se piensan dissociadas, sino en una relación de indeterminación teoría-práctica (Bachino y Maceiras, 2008).

Pensar la psicología desde la lógica de lo múltiple implica abrirse al devenir, a lo inquietante de la incertidumbre, que al mismo tiempo crea alternativa. Abrir la pregunta de lo novedoso implica abrir conexiones inesperadas. Concebir la psicología desde esta óptica es pensarla como una disciplina que crea y recrea en su pregunta condiciones de posibilidad.

Al respecto, resultan interesantes las reflexiones de Irastorza (2019), quien al preguntarse qué es la psicología afirma:

La psicología abarca toda la multiplicidad de la experiencia humana, es decir que la psicología es una multiplicidad y por lo tanto siempre está en movimiento. Si la cerramos como una disciplina en tanto la producción de conocimiento que es capaz de generar, a lo experimental o a uno de los estratos que la componen, nos perderíamos de un sin fin de posibilidades de crear de nuevos mundos (p.17).

Entonces me pregunto: ¿Cómo se fue construyendo este nuevo encuentro? ¿Desde cuándo? ¿De qué modo? El campo, el encuentro y el análisis propiamente dicho comienzan desde el momento en que se abre la puerta de Botijas.

Desde que se abre la puerta.

El primer acercamiento a Botijas fue un día frío de invierno. Al cruzar la puerta nos abrazó un ambiente cálido, no por su temperatura sino por la calidez humana con que nos recibieron. Para nuestra sorpresa en la sala principal nos esperaban los niños y niñas que participarían del taller junto a los que no lo harían; todos estaban sentados en ronda, expectantes por conocernos. Nos invitaron a acercarnos y a presentarnos. Entramos rápidamente en confianza y en pocos minutos varios de ellos nos pedían la palabra para que también pudiéramos conocerlos.

Se acercaba la hora de comenzar el taller, por lo que dejamos que los demás niños y niñas siguieran con sus actividades y nos agrupamos con los integrantes de Taller Susurradores para dirigimos al salón donde se realizaría el encuentro. Este representaba un enorme desafío y un movimiento para ambas partes. Por nuestra parte, porque a partir de

ese momento nos integrábamos al taller, y por lo tanto nos enfrentábamos a un grupo ya conformado que venía trabajando desde marzo. A su vez, ellos estaban frente a la inserción de dos personas ajenas al grupo, que desde ese momento serían sus referentes.

Esta situación representaba un cambio. Cambio que conlleva la conformación de una nueva grupalidad y una nueva dinámica. ¿Qué implica esto? Poder construir nuevos tiempos en común para generar un nuevo acuerdo de trabajo. Un tiempo para conocer sus intereses, apropiarnos del lugar y familiarizarnos con los niños y niñas y con su entorno, y viceversa, así como también con el equipo de trabajo de Botijas. El proceso de familiarización fue múltiple, no solo con los/as chicos/as, sino con la institución, con los diversos actores presentes en ella y con el barrio.

En relación con lo mencionado anteriormente, Montero (2004) afirma:

Introducir a un grupo de estudiantes por primera vez en una comunidad puede ser tan duro para ellos como para la comunidad. La psicología comunitaria habla de un proceso de familiarización que puede durar años, pero que en sus primeros momentos exige una presentación, conocerse, un reconocimiento del lugar (cualquiera que sea), aprender sus características y dejar que las personas de los grupos comunitarios con los cuales trabajamos también se familiaricen y nos conozcan, y entender de qué se trata la relación que allí se está iniciando para quienes vienen o se ven por primera vez, frente a frente (p.93).

Por este motivo, para abordar los encuentros se optó por la metodología del taller, debido que se consideró la más apropiada para habilitar el diálogo y la participación de todos los actores. Cano (2012) sostiene que el término *taller* proviene de la palabra francesa *atelier*, que es el lugar de trabajo de un artista plástico u escultor que reúne a varios artistas para compartir sus conocimientos. A su vez, el autor explica que *atelier* procede de *astelle* ('astilla') y refiere a los lugares donde se construyen o arreglan barcos. Desde esa óptica es que se puede plantear al taller como un lugar de creación, donde se comparten saberes, conocimientos, y se esculpen colectivamente nuevas formas de comprender la realidad circundante.

Una vez que llegó el momento de presentarnos, elegimos una dinámica lúdica. Los invitamos a sentarse formando un círculo para generar un acercamiento que fomente el encuentro, donde todos se puedan mirar y escuchar, e incentive al uso de la palabra. El

foco estaba puesto en darle voz a los niños y niñas con relación a su vivencia del taller, a su expectativa sobre nuestra inserción allí y a todo lo que deseen contarnos.

Si bien sabíamos que el Proyecto SusurrandoEncuentroS...Generando Redes, funcionaba desde hacía tres años en Botijas, en conjunto con Facultad de Psicología, de todos modos había que considerar que cada nueva intervención produce cambios singulares deben ser tenidos en cuenta.

En relación con esto Rodríguez et al. (2001) afirman:

Hay un componente creativo que se apoya en un saber acumulado a partir de otras experiencias, lo cual garantiza la pertinencia de la propuesta, pero puede ser un elemento que obture si no se adecua a cada momento y a cada situación (p.106).

Ello implicó bajar las ansiedades que circulaban, adoptar una posición de escucha al grupo, de poder adaptarnos a los tiempos colectivos, para comenzar a dar lugar a la construcción de un nuevo campo y entender que esa nueva grupalidad necesita de un tiempo para construirse.

Este primer encuentro culminó entre risas y susurros. Los/as chico/as trajeron susurradores al salón y nos invitaron a escuchar y a compartir sus poemas. En medio del diálogo, la curiosidad y el encuentro como fundante, supe en ese momento que algo de la potencia de lo creativo se estaba gestando allí.

1



Figura 1

¹ Susurrando poemas en la sala principal de Botijas.

Para la planificación de los siguientes encuentros, la coordinadora pedagógica de Botijas, Florencia, nos dijo que la temática a abordar debería seguir el rumbo del lineamiento anual del centro, de forma que trabajemos en consonancia con los objetivos planteados desde el equipo, que entonces se centraba en aspectos del entorno que suelen pasar inadvertidos, tales como la huella, los microorganismos y el mundo submarino, entre otros. Si bien el segundo taller se planificó teniendo presente uno de estos temas, la profundidad que adquiere el trabajo con niños y niñas generó que nuestro enfoque inicial se desplace para dar lugar al despliegue de otros campos, como lo cotidiano y lo afectivo, emergentes grupales que darán contenido y temática a los demás talleres.

Es así que se integraron la poesía, la fotografía, la lectura de cuentos infantiles y elementos plásticos, insumos provenientes del campo de las prácticas artísticas, pues se pretendía habitar el espacio de taller, y generar un ámbito de escucha, participación y despliegue de lo cotidiano, donde la imaginación y la creación promuevan el pensamiento reflexivo de los diversos emergentes grupales surgidos en los encuentros. De esa forma, se procuró recorrer las huellas que el grupo marcaba, escuchar las necesidades individuales y grupales, construir confianza e involucrar la voz de los propios actores, recuperando esos saberes para resignificarlos colectivamente.

En consonancia con los objetivos propuestos desde el centro, se priorizó la capacidad de fomentar encuentros a través de lo sensorial, lo artístico, lo lúdico y el movimiento para dar lugar a lo emocional, de manera que la palabra sea vivida y encarnada a través de la experiencia sensible.



Figura 2

2

3



Figura 3

² Descubrir y experimentar a través de los sentidos.

³ Invitación a susurrar: ¿Qué siento y/o experimento con este material?

¿Por qué se prioriza el encuentro a través del juego, el movimiento y lo artístico? ¿Qué relación existe entre ellas y lo educativo? ¿Qué valor se le da en la educación? ¿Adquiere otro valor la palabra cuando es atravesada por la experiencia?

En este punto, considero interesantes los aportes de Read (1966), quien considera que el arte y la educación son dos campos en constante agenciamiento. En ese sentido, remarca el valor educativo de la actividad artística, que no debería reducirse a una mera contemplación estética, sino estar al servicio de la educación.

A su entender, “el arte es, o debería ser, la cualidad o virtud sensible normal de todo lo que hacemos o fabricamos” (p.53); por ello, le atribuye especial relevancia, otorgándole carácter universal, y lo considera central en la actividad del ser humano. La educación, mientras tanto, es un proceso de creación propia. Sobre ella, el citado autor enfatiza la importancia de la espontaneidad, y hace referencia al hecho de que los niños y las niñas poseen una forma particular y natural de expresión en imágenes visuales y plásticas que debe estimularse, debido a que es uno de sus medios de comunicación para comprender el mundo y expresar ideas.

Se trata, en definitiva, de acercarles los lenguajes de las disciplinas artísticas que les permitan generar nuevos y distintos modos de comunicación y expresión, desarrollando las competencias individuales interrelacionadas con lo social, a través de la sensibilización, la experimentación, la imaginación y la creatividad (Read, 1966).

A partir de estas puntualizaciones podemos reflexionar sobre esa forma de comunicación y su relación con la institución educativa en la infancia. En ciertos casos, esta hace énfasis en las habilidades intelectuales, donde el uso de la lengua y la palabra quedan escindidas de actividades que incluyen el juego, la experimentación con el cuerpo y el trabajo con las emociones; estas prácticas poseen múltiples cualidades expresivas y gran potencia comunicativa en los niños y niñas. Desde esta perspectiva, Tampini y Farina (2010) plantean que, al forzar al individuo a permanecer sentado en quietud y tener que focalizar la atención por horas, la institución escolar promueve una modalidad de educación que restringe el potencial motriz y sensorial y, de ese modo, anula los beneficios derivados del movimiento, el despliegue de las emociones, la espontaneidad y la posibilidad de experimentar con el entorno durante el aprendizaje.

¿De dónde proviene esa escisión entre el juego y el aprendizaje? En la edad moderna surge la *disciplina* como un mecanismo de control del cuerpo, la que, bajo un criterio de normalidad, se enfocó en corregir conductas inapropiadas a través de instituciones que

fueron construidas y legitimadas por toda la sociedad, como las educativas, a las cuales se les asignó un poder para mandar y amoldar los cuerpos que ingresan en ellas para hacer de ellos sujetos más dóciles y eficientes (Foucault, 1989)

Barran (1989) dirá que la eficacia, el estudio, el trabajo y la seriedad de la vida se tornaron los pilares fundamentales para civilizar a la sociedad. El trabajo pasa a ser sinónimo de seriedad y se sustituye el juego libre por el deporte y la gimnasia. Se observa así una sociedad que restringe y frena la expresión, los movimientos del cuerpo, el placer, la participación y la creación, todos ellos rasgos del juego. En este sentido, es válido cuestionarse si actualmente las instituciones educativas continúan reproduciendo este modelo. Por todo lo expuesto, entonces, me pregunto sobre la relación de la educación formal con la no formal, y el valor que adquiere su trabajo en conjunto.

Ahora bien, si el cuerpo fue históricamente considerado como lugar a ser problematizado, en el presente, “¿de qué cuerpo tiene necesidad la sociedad actual?” (Foucault, 1978, p. 106)

Al respecto, es interesante el aporte de Carli (2006), quien plantea que “el cuerpo en la contemporaneidad se constituye como tal en el mercado” (p.255). La autora afirma que en el siglo XXI los medios de comunicación y el mercado consolidan una nueva figura de la infancia: el niño como cliente/consumidor. Esto genera que hoy el proceso de socialización infantil sea concebido como un proceso complejo y multidireccional, donde la escuela, la familia y los medios de comunicación cohabitan el campo cultural y libran cotidianamente luchas materiales y simbólicas (Carli, 2006).

La referida autora afirma:

La publicidad de productos masivos opaca la heterogeneidad no solo de acciones, intereses o preocupaciones, sino de modos de inserción en la estructura social. Ignora la diversidad de infancias resultante de tránsitos diferentes cada vez más afectados por la desigualdad económica, social y cultural. Es la multiplicidad de formas de ser niño y niña característica de nuestros días lo que se desconoce (Carli, 2006, p.223).

Tomando en cuenta esos conceptos, me pregunto: ¿es posible pensar una práctica educativa emancipadora que se posicione desde un lugar distinto? ¿Alcanza solamente con revalorizar el lugar del juego en lo educativo? ¿O será necesario pensar prácticas que a través de lo lúdico fomenten un espacio de reflexión? De ahí el valor que tiene el juego

como experiencia que genera sentido en el hacer, el pensar y el sentir, y fomenta una reconexión del niño y niña con su deseo.

Carli (2006) afirma:

(...) asumir la necesidad de ofrecer a los más pequeños una formación crítica que les permita ampliar sus horizontes de elección en sus vínculos con la cultura de su tiempo. Una educación que apunte a formar no pequeños críticos del arte y de los productos de la cultura popular reclusos en fríos laboratorios alejados del placer, sino fundamentalmente pequeños ciudadanos conscientes de sus derechos y de la necesidad de accionar toda vez que quiera defenderse el propio ejercicio de la libertad de decidir sobre aquello con lo que reír, gozar, cultivar, imaginar, crear, entretener, reflexionar, crecer (p.318).

En el contexto actual, los medios de comunicación se erigen como agentes de socialización formadores de imagen y pensamiento, que inciden directamente en el desarrollo del sujeto. ¿Cómo se puede generar autonomía y sentido crítico en los niños y niñas cuando están constantemente bombardeados por un tipo de información homogeneizante? Ante esta situación, me pregunto por el lugar que puede ocupar el trabajo con prácticas artísticas en relación con el impacto permanente que los medios de comunicación masivos generan de manera cotidiana.

Si se toma en cuenta la dimensión creativa de las prácticas artísticas, se aprecia que estas promueven la creatividad y alejan la repetición consumista que promueve la publicidad. Con relación a esto se puede afirmar que “en cada encuentro creativo se rompe con la lógica mercantil de circulación del arte en lo social como mero producto masivo de consumo” (Bang, 2018, p.28). ¿Por qué? ¿Qué implica esa dimensión creativa?

La creatividad implica dar lugar al tránsito de nuevos caminos no recorridos, crédito a realidades alternativas, un salto al encuentro con lo inédito y con la sorpresa. Desde ese punto de vista, Moccio (1991) plantea que la creatividad es “la forma con la que se expresa la necesidad de dar a luz a algo nuevo” (p.42). Esto implica redefinir y combinar de diferentes maneras lo que ya existe, rebelarse a aceptar la realidad como algo inmodificable, abriendo una puerta de salida hacia una adaptación pasiva de la realidad, y una puerta de entrada a la posibilidad de ir más allá de lo transmitido.

Si se considera el trabajo que se realiza en el taller desde una perspectiva psicológica, se puede afirmar que el taller aparece como alteridad, y el encuentro creativo que se genera allí, como línea de fuga para pensar ciertas cuestiones de otro modo. ¿Qué quiere decir pensar al taller como línea de fuga?

Según Deleuze (2007):

Si pensamos que lo organizado hace referencia a la imposición de tal o cual régimen de totalización, de colaboración, de sinergia o integración, la hipótesis de las líneas de fuga sería que siempre hay lugares, situaciones, hechos, experiencias, etc., por donde todo se escapa (p.43).

El desafío está en determinar cómo construir la línea de fuga, lo alternativo y nuestro quehacer a partir de allí.

IV- ¿Cómo construir lo alternativo?

¿Cómo se fue construyendo nuestro rol? ¿Qué significa ser psicólogo en el taller?

El problema se hace más complejo cuando pensamos que nosotros, como profesionales, al igual que los niños y niñas, también estamos condicionados, aunque de otra forma, por factores institucionales y sociohistóricos.

Por ejemplo, durante los primeros talleres nos encontramos con la situación de que, si bien algunos niños y niñas se mantenían constante en la asistencia al taller, otros, por diversos motivos, carecían de regularidad. La inasistencia, en muchos casos, se originaba en causas provenientes del propio hogar, y, otras veces, debido a que desde Botijas tenían otras actividades planificadas que se superponían con el horario taller. De esa manera, para suplir las ausencias, muchas veces se invitaba a otros/as chico/as que sí sentían interés en participar. A su vez, el número de participantes y el salón en que llevamos a cabo los talleres también variaba, dependiendo de la actividad que se tenía prevista en el centro para ese día. Tal como plantean Fernández y Del Cueto (1985), “los grupos no son islas por cuanto están siempre inscriptos en instituciones y operan en ellos múltiples atravesamientos” (p.16).

Ello representaba nuevamente un desafío a la hora de pensar nuestras propuestas, debido a que estas requerían de cierta flexibilidad para poder acoplarse al funcionamiento institucional y a las múltiples e inesperadas particularidades emergentes. Al decir de Bachino et al. (2011): “El trabajo con este tipo de colectivos, los cuales son atravesados por múltiples planos, requiere de una mayor flexibilidad del dispositivo de intervención, que genere las condiciones de posibilidad de trabajar con elementos múltiples y no previstos” (p.78). Eso implicó correrse de un encuadre fijo hacia una noción de encuadre móvil. ¿Qué significa accionar desde un encuadre móvil?

En palabras de Rodríguez Nebot (1998) todo encuadre es un sistema discursivo que fundamenta en sí mismo los objetivos y principios de un accionar práctico, y reglamenta espacios y tiempos del mismo. Por su parte, el encuadre móvil se centra en conocer al ser en situación, flexibilización de lo estático para aceptar el devenir histórico temporal, dejando abierta la posibilidad de dar movilidad al encuadre (Rodríguez Nebot, 1998).

En los hechos, ese proceso no se dio linealmente. Por momentos nos encontramos perdidas ante una tarea que nos desbordaba. Se requirió de una reflexión constante en nuestras prácticas cuestionándonos constantemente para qué estábamos allí. Al comienzo de la práctica no tuvimos suficiente flexibilidad ni capacidad de escucha con el grupo, debido a que nos encontramos muy pendientes de llevar adelante la planificación que habíamos previsto. Esto nos condujo a la necesidad de pensar en la tarea realizada, por lo que la etapa de supervisión se tornó muy importante porque permitió reflexionar en conjunto con el equipo sobre la importancia de la escucha del grupo y sus emergentes. Como plantean Bianco, Gunther, Acevedo y Ferrarós (2009), “surge como imprescindible la necesidad de generar espacios colectivos donde reflexionar acerca del sentido y los impactos que produce la propia práctica (...)” (p.s/n).

Para ilustrar estos acontecimientos me remonto a uno de los encuentros, donde en el transcurso de la lectura de un cuento infantil uno de los niños comienza a problematizar sobre las penitencias en su hogar, que era el tema del cuento. Nosotras teníamos la intención de finalizar la lectura para seguir con la próxima actividad, por lo que obviamos el intercambio que se generó durante el relato del cuento, aunque hubiera sido muy fructífero profundizar en el diálogo que se produjo entre ellos.

Hoy me encuentro en otra etapa que me permite reflexionar con cierta distancia acerca de lo acontecido y de las complejidades inherentes a la práctica. Es entonces que retornando a una de las preguntas iniciales: ¿por y para qué estaba allí?, ¿cómo pensar la

psicología en esta experiencia?, adhiero: ¿qué diferencia existe entre un tallerista y un psicólogo?

En el tránsito de esta práctica fui comprendiendo que, de algún modo, mi inserción y trabajo como psicóloga, consistió en darle lugar a esa necesidad de expresión en los niños y niñas, de lo que les motiva e impacta en lo cotidiano, facilitando el diálogo y la escucha grupal para que esta tenga lugar. La escucha se tornó una herramienta fundamental en mi labor, ya que significó captar y escuchar más allá de lo enunciable, dándole condición de existencia a aquello no dicho verbalmente, o quizá no dicho explícitamente.

A decir de Fernández (1992):

El coordinador no es un poseedor de una verdad oculta, sino alguien interrogador de lo obvio, provocador-disparador y no propietario de las producciones colectivas; alguien que más que ordenar el caos del eterno retorno busca aquella posición que facilite la capacidad imaginante singular-colectiva (p.158).

Me sentí por momentos como guía de una aventura, lo que implicó abrirse a lo novedoso y construir sentido desde lo incierto como posibilidad. Mi rol significó preguntar y problematizar inquietudes, miedos, deseos y bucear junto con ellos en la búsqueda de nuevos sentidos posibles, habilitando otra escucha u otro sentido a lo enunciable. Ese es el sentido que me significó el trabajo con prácticas artísticas desde una perspectiva psicológica.

V- Crisálida: la capacidad imaginante singular-colectiva

La posibilidad de imaginar otros escenarios posibles y ponerlos en acto a través del lenguaje artístico-expresivo se produce a partir de acciones creativas. Estas encuentran toda su potencialidad al incluirse en procesos grupales, donde se despliega lo múltiple y heterogéneo, habilitando el intercambio entre los actores (Bang, 2013).

La potencia del proceso grupal se debe a que la riqueza del diálogo se centraba en el intercambio que se generaba entre los/as chico/as y nosotras, las coordinadoras.

Durante el desarrollo de las actividades, se planteó la consigna de que cada uno debía elegir una fotografía y luego hablar sobre sus respectivas asociaciones con ella. Esta fue una de las imágenes seleccionadas por un/a niño/a, a quien llamaré X:

4



Figura 4

Este retrato fue relacionado con la muerte. A través del diálogo colectivo, de acuerdo a las manifestaciones de los niños y niñas y de las intervenciones de las coordinadoras se deconstruyó la idea de la muerte como algo completamente negativo, asociándola como una etapa más de la vida. Se construyó, a través del colectivo, la idea que en la foto muere algo para convertirse en otra cosa. (En aquel tiempo, X atravesaba un proceso de duelo reciente).

Esta evocación sirve para dar cuenta cómo, a partir de la presentación y asociación de ciertas imágenes seleccionadas para la actividad, los niños y niñas pudieron expresar problemáticas que estaban viviendo en su vida cotidiana. La imagen y la posibilidad del diálogo grupal funcionaron como una forma de canalizar y elaborar aquellas situaciones por las que estaban atravesando, y generaron la oportunidad de hablar del tema desde otro ángulo, lo que permitió escuchar otras perspectivas y construir otra significación del problema, colectivamente. La experiencia dejó como resultado la certeza de que desde nuestra intervención existe la necesidad de construir interrogantes que funcionen como agentes de cambio de diversos modos de ver la realidad.

Las prácticas artísticas en este taller enriquecidas desde una perspectiva psicológica funcionan como puente para elaborar nuevos horizontes de sentido con relación a diversos aspectos que atraviesan su forma de habitar y concebir el mundo: de la infancia atravesada entre otros aspectos por el consumismo actual; las diferentes formas de organización familiar; sus posiciones ante la vida y la muerte o la salud y enfermedad.

⁴ Imagen seleccionada por un/a niño/a en un taller con fotografías.

Las problemáticas que vivencian en el barrio también atraviesan a los niños y niñas. En determinado momento, en el relato de un dibujo sobre mundos mágicos, se relaciona la magia de la historia con las *macumbas* que se realizan en la zona. En esa, como en varias ocasiones, los/as chico/as expresaron vivencias cotidianas que, al ser compartidas, daban lugar para su elaboración en el grupo.

Tal como refiere Ana María Fernández (1989):

Se piensa, en este sentido, que el llamado contexto es, en rigor, texto del grupo, es decir que no hay una realidad externa que produce mayores o menores efectos de influencia sobre los acontecimientos grupales, sino que en realidad es parte del propio texto grupal (...) (p.148).

La potencialidad del trabajo con prácticas artísticas con niños y niñas consiste en que habilitan un espacio de encuentro grupal, donde estos puedan reflexionar sobre sus preocupaciones, miedos, emociones y experiencias en contacto con los otros. Un espacio donde puedan preguntarse sobre sus problemas, sobre sus realidades, de qué forma habitan el mundo que les rodea y sobre su propio cuerpo, que ocasiona la posibilidad de imaginar otros escenarios posibles, haciéndolos partícipes de su realidad. Desde esta perspectiva, el trabajo con prácticas artísticas tiene un valor educativo en sí mismo, pues su intención apunta hacia su potencia reflexiva y transformadora.

Al respecto, Ramos (2012) plantea que lo significativo de los aprendizajes y resonancias que allí se construyan es que “los actores toman como material artístico sus vidas, lo cotidiano, lo sencillo, lo inmediato o su memoria” (p.130), es decir, aquello que tiene que ver con la realidad que viven o vivieron. De esta manera, con diferentes propuestas, se propone instrumentar, a través del acontecimiento artístico, la sensibilización, la reflexión y la concientización sobre problemáticas sociales y las cuestiones que condicionan a los participantes. En un sentido freiriano, el proceso de concientización refiere a:

(...) proceso dinámico a través del cual los sujetos pasan de una visión y vivencia ingenua de la realidad a una visión crítica de la misma, visualizando y comprendiendo su lugar en el mundo, historizándolo, y abandonando una posición de pasividad para adoptar una posición activa de sujetos de la historia (Cano, 2012, p.38).

Este proceso es determinado por la posibilidad de encontrarse con otros para pensar y pensarse desde su cotidianeidad. Para indagar en el campo de lo cotidiano, tomo los

aportes de Pichon-Rivière y Ana Pampliega de Quiroga (1985), quienes plantean que la única forma de llegar a conocer y comprender a un sujeto es desde su realidad inmediata, las condiciones concretas en las cuales viven y se desarrollan, para, a partir de allí, acceder a la complejidad de las relaciones que determinan lo social y lo histórico. Lo concreto se refiere a la relación que los sujetos establecen con la naturaleza y con los otros seres, en función de sus necesidades. Por lo tanto, el medio y las formas de producción, la inserción del sujeto en ese proceso, la distribución de lo producido, y su relación con las necesidades de las personas determinan las diversas formas de vida y sus cotidianidades. Somos producidos en una compleja trama de vínculos y relaciones sociales, y, a la vez, somos productores y actores.

En definitiva, estos autores entienden la cotidianidad como “la manifestación inmediata, en un tiempo, en un ritmo, en un espacio, de las complejas relaciones sociales que regulan la vida de los hombres en una época histórica determinada (Pichon-Rivière y Pampliega de Quiroga, 1985, p.12). La vida cotidiana se organiza a través de la experiencia de la acción y nos revela un mundo subjetivo e intersubjetivo, que cada sujeto experimenta, pero que a la vez es vivido con otros.

Pichon-Rivière y Pampliega de Quiroga (1985) plantean que en ese particular modo de vivir, caemos en una familiaridad acrítica, en la que “los hechos se aceptan como parte de un todo conocido” (p.13). En este sentido, el trabajo desde lo cotidiano permite generar un espacio donde los hechos puedan ser interpelados y pensados por sus propios actores. Desde esta perspectiva, creo relevante que estos espacios de encuentro con los niños y niñas tomen como punto de partida su cotidianidad, entendida como el aquí y ahora de su cuerpo, de su presente y de lo histórico-social.

En este sentido, Carli (1999) afirma que estamos asistiendo a nuevas formas de experiencia social, donde la incidencia creciente del mercado, los medios masivos de comunicación y las nuevas tecnologías, el cambio en las lógicas familiares y los sistemas educativos modifican las condiciones en las que se construye la identidad de los niños y niñas, y los modos en que transcurren las infancias de las nuevas generaciones.

En palabras de Carli (2006):

(...) el desempleo, la movilidad descendente y el aumento de la pobreza, produjo una brecha mayor entre generaciones contemporáneas en cuanto a condiciones de vida y

horizontes de futuro y un aumento de la desigualdad social dentro de la misma generación infantil (p.20).

Es decir, si bien existe una homogeneización de la cultura infantil debido a los efectos de una cultura global y mercantil que toma a la infancia como objeto de consumo, hay una diferencia sustancial entre las distintas formas de vida en que transcurre la cotidianeidad de los niños y niñas. La autora plantea que ya no es posible hablar de *la infancia*, sino de *las infancias*, y hace referencia a múltiples tránsitos, cada vez más afectados por la desigualdad social.

Desde esta óptica se propone un espacio donde la diferencia sea considerada un valor que surge a partir del encuentro del sujeto con su propia existencia y con la del otro, y desde allí reconocerse con y en el otro, con sus modos de ser, de mirar y de sentir. Se trata de que los niños y niñas construyan desde sus propias significaciones; en este contexto, el arte es una forma de conocer y comunicar aspectos que de otra manera serían inaccesibles.

En consonancia con lo planteado por Montañez (2015), en cuanto a que “es a través y por medio del arte de nuestro tiempo que se nos habilita y facilita la reflexión sobre los acontecimientos, sobre qué es lo que nos está ocurriendo” (p.270), quien esto escribe piensa que por medio de las experiencias vividas y reflexionadas en el intercambio grupal surgen acontecimientos originales en cada uno y en el colectivo. En este sentido, la mera presencia de expresiones artísticas no es suficiente si no generamos un espacio que habilite la reflexión a través de ellas. Considero central este aspecto en el trabajo con niños y niñas, porque posibilita un espacio que rescata su propio discurso, debido a que en múltiples circunstancias es el discurso adulto quien se expresa por ellos. De esta manera el derecho a la participación aparece referido en el artículo 12 de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) como “(...) derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño” (Naciones Unidas, 1989/2006, p.13).

De esta manera, se habilita y favorece su participación y enunciación sobre cuestiones en las que están implicados y se los reconoce como sujetos de derechos y actores activos de su comunidad. En este sentido, comparto los planteos de Honneth (1997) sobre el reconocimiento, en el entendido de que solo podemos concebirnos como miembros de la sociedad en la medida en que seamos reconocidos por ella, pues este es un aspecto

fundamental para la conformación de la subjetividad; para Montañez (2014) se trata de “un punto neurálgico para la autovaloración e integración social” (p.140).

5



Figura 5

Por ello, es preciso poner en juego la dimensión de la mirada, dar visibilidad y sentido al otro en su corporalidad, dejar aparecer al otro en toda su dimensión. Reconocer lo valioso de saberse cuidado, atendido, querido, y viceversa; de la mirada del otro sobre mi cuerpo, que me atraviesa e instaura un espacio para la interacción intersubjetiva.

⁵ Taller realizado en la plaza Tres Ombúes.

VI- Al sur del atardecer

Al finalizar el ciclo de talleres, tal como sucedió al comienzo, lo lúdico, las risas y el encuentro se hicieron presentes entre nosotros.

En el último taller se buscó entretener un intercambio reflexivo sobre lo acontecido en el proceso compartido. A lo largo de nuestra intervención se trató de habitar desde el cuidado, el encuentro y el diálogo colectivo alguno de los diferentes espacios donde transcurre la vida cotidiana de los niños y niñas, tales como Botijas y la plaza de Tres Ombúes. En palabras de Blanco (2013), el “habitar desde el cuidado significa cultivar, hacer crecer, y un construir diferente al de producir objetos, implica una forma de cotidianidad en la tierra, el construir la vida cada día es habitarla” (p.3). Construir espacios desde el habitar y el cuidado se torna necesario para generar procesos creativos posibilitadores de una acción transformadora de sí mismos y de su realidad circundante, donde se creen lazos y significados compartidos.

Lo relaciono con lo planteado en el Plan Nacional de Primera Infancia, Infancia y Adolescencia (2016): “(...) durante la etapa de la infancia y la adolescencia los procesos psicosociales cobran especial relevancia, el entorno social y ambiental influye de forma decisiva en el desarrollo de la personalidad del sujeto” (p.33). De esta manera, desde las prácticas artísticas, se trata de construir espacios más salutogénicos para los niños y niñas, rescatando la posibilidad de fomentar acciones que generen una mejor calidad de vida en el barrio y se revaloricen las diferentes perspectivas en un contexto marcado por fuertes procesos de segregación y desafiliación social.

A modo de cierre y despedida en el último encuentro compartimos el canto colectivo de la canción *Al sur del atardecer*. Participamos absortos por las vivencias compartidas, por lo que no éramos en ese momento, tan conscientes de la implicación afectiva que nos atravesaba durante todos los encuentros. Considero este aspecto importante, debido a que nunca somos neutrales a la hora de actuar e interactuar con otro. Estamos frente a otro sujeto que piensa, siente y desea al igual que nosotros. Como plantea Ardoino (1997), “estamos frente a un objeto que es al mismo tiempo sujeto, y a la vez, portador de proyectos, es decir, está inscripto en el tiempo y en la historia” (p.5). Desde el momento que aparece un sujeto-objeto-proyecto, hay estrategias, deseos, recíprocos o contrarios. Estamos en el marco de la intersubjetividad (Ardoino, 1997).

Las fronteras y dicotomías entre sujeto-objeto, grupo-institución, individuo-sociedad se vuelven porosas. Estamos habitados y plegados por múltiples líneas, somos en y con ellas, y desde allí nos zambullimos al encuentro con las de otros que por momentos también nos habitan. En un pliegue ya no existe la separación adentro-afuera, es decir, ya no se puede hablar de separación entre la institución, los niños y niñas y yo.

Al respecto, Granese (2018) expresa:

Somos un pliegue de la historia, de nuestra historia pequeña y singular, con líneas de implicación de distinta naturaleza. Líneas que salen de los otros, del mundo y la historia, y, a su vez, salen de nosotros y envuelven al otro” (p.3).

¿A qué se refiere el citado autor con líneas de implicación? A líneas que nos envuelven. Ardoino (1997) advertirá que la implicación no es un fenómeno voluntario, sino un fenómeno que se padece. “Designa aquello por lo que estamos asidos, sujetados, agarrados a algo” (p.2).

A su vez, Lourau (1991) dirá que la implicación es un nudo de relaciones. Lo que es necesario para la ética de la investigación no es la implicación, siempre presente, sino el análisis de la implicación ya presente en nuestras adhesiones y no adhesiones, nuestras participaciones y no participaciones, nuestras sobremotivaciones y desmotivaciones. Por ende, cada vez que se hable de análisis de la implicación haremos referencia al análisis de una línea que nos envuelve (Granese, 2018). ¿Cómo se aborda el análisis de las implicaciones? ¿Qué puntos me resultaron significativos? ¿Por qué?

Para el cierre de nuestra práctica se programó una reunión con el equipo de trabajo de Botijas, con el objetivo de generar un intercambio y dar a conocer nuestro testimonio sobre la vivencia del proceso. Al finalizar la reunión nos comentaron que hay muchos estudiantes que asisten al centro a hacer entrevistas, o pequeñas intervenciones, pero que luego no hay un intercambio de información con el equipo del centro. Entonces, valoramos de manera muy positiva la posibilidad de realizar una devolución de nuestra parte, que fue retroalimentada, tanto de parte de los estudiantes hacia el centro, como viceversa.



Figura 6

⁶ Equipo de Susurradores en Facultad de Psicología.

VII- Reflexiones finales

Volver al inicio. Volver a la pregunta. ¿Cómo se inserta la psicología en un encuadre de trabajo con niños y niñas, en torno a la metodología de taller desde las prácticas artísticas? ¿Cómo se ha construido el quehacer del psicólogo?

Los ejes abordados en el desarrollo del texto en torno a la reflexión de estas preguntas no pueden ser analizados por separado. Su separación sería ilusoria, lo que permite apreciar el movimiento y la interacción que existe entre ellos. Se trata, en definitiva, de desdibujar las fronteras y abrirse a la multiplicidad de atravesamientos que nos habitan.

Abrirse a la multiplicidad significa darle lugar a lo novedoso, a la diversidad de miradas, a la incertidumbre y al otro, a la singularidad del otro. Pensar la psicología desde esta óptica nos direcciona a pensarla como un campo de problemas que se construyen y accionan atendiendo a lo específico, a lo local.

Pensar la psicología desde lo múltiple implica estar abierto a nuevos mundos posibles, abrirse al cuestionamiento, a la pregunta. La riqueza de concebir a la psicología como una disciplina que plantea la pregunta nos permite reflexionar y cuestionar nuestras prácticas, lo que resulta nuestra mayor fuente de aprendizaje. Blanchot (2008) se pregunta: “¿Qué hay entre el signo de interrogación y el sí que responde? Un espacio. Ese espacio. Allí, todo es posible” (Granese, 2018, p.15).

Ahora bien, ¿que implicó trabajar desde una perspectiva psicológica con prácticas artísticas? ¿Por qué desde las prácticas artísticas? Porque la dimensión del arte es esencial al ser humano. Desde nuestros orígenes, el hombre ha encontrado en el arte una forma de vehiculizar su necesidad humana de expresión. Las actividades artísticas permitieron al ser humano pensarse a sí mismo y a su entorno, lo que le permitió llegar a comprender mejor el mundo circundante. El nexo entre arte y psicología es que ambas abren la pregunta a lo novedoso, y abrirse a lo novedoso es abrirse a lo creativo, es cuestionar para dar paso a nuevas combinaciones posibles. El espacio de Taller Susurradores se puede concebir como una línea de fuga para pensar, elaborar y reflexionar sobre los múltiples atravesamientos que vivencian los niños y niñas, y construir juntos otro sentido posible.

Llegando al final de este escrito quiero reflexionar sobre el significado de esta experiencia y el significado de escribir sobre esta experiencia. En lo personal se trató de un aprendizaje formativo, ya que comprendí que más allá de la posibilidad de llevar adelante la

planificación de un taller, es necesario reflexionar para qué y por qué uno hace lo que hace. Estar inmersa en un grupo, en una institución con múltiples atravesamientos, me implicó en el desafío de cómo construir una grupalidad que tenga como motor el cuidado y el deseo de crear y formularse preguntas. La escucha se tornó una herramienta fundamental de mi ejercicio como psicóloga.

A su vez, escribir esta tesis representó un desafío que implicó entretrejer dos campos con saberes propios, como lo es el campo de la psicología y el de las prácticas artísticas. Este trabajo emerge del entretrejo y el diálogo de esos dos campos, que dieron luz a esta tesis.

Las líneas que se abordaron no agotan el análisis de esa intervención, debido a que no todas pueden ser percibidas y abordadas al mismo tiempo. Las líneas son múltiples. El diálogo es inagotable. Queda abierta a nuevas miradas. Queda abierta la pregunta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ardoino, J. (1997). *La implicación*. Conferencia en el Centro de Estudios sobre la Universidad. México: UNAM.
- Bachino, N. y Maceiras, J. (2008). Territorio, ámbito y campo. En G. Etcheverry y A. Protesoni (eds.), *Derivas de la Psicología Social Universitaria* (pp. 43-65). Montevideo: Levy.
- Bachino, N., Etcheverry, G., Granese, A., Maceiras, J., y Texeira, F. (2011). Sistematizar e intervenir. Apuntes para una reflexión. En A. Cano, A. Migliaro y R. Giambruno (comp.), *Apuntes para la acción: sistematización de experiencias de extensión universitaria* (pp. 73-92). Montevideo: Extensión libros. Recuperado de <https://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/11/Apuntes-para-la-accio%CC%81n.pdf>
- Bang, C. (2013). El arte participativo en el espacio público y la creación colectiva para la transformación social. Experiencias actuales que potencian la creatividad comunitaria en la ciudad de Buenos Aires. *Creatividad y Sociedad*, (20), 1-25. Recuperado de https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/3608/CONICET_Digital_Nro.4839_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Bang, C. (2018). El arte participativo y la transformación social en una experiencia comunitaria de ciudad de Buenos Aires. *Artes & Humanidades*, 7(27), 1-37. Recuperado de <http://www.argus-a.com.ar/archivos-dinamicas/1312-1.pdf>
- Bianco, G., Gunther, E., Acevedo, M., y Ferrarós, J. (2009). El análisis de las implicaciones como aprendizaje en el proceso de formación de trabajadores/as sociales de la UBA. *VI Jornadas Bonaerenses de Trabajo Social*. Recuperado de <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/ferraros/BD/villa%20gesell.pdf>
- Blanco, V. (2013). Aportes de la Psicología Social para pensar para una teoría del Habitar. *3.º Congreso Iberoamericano Teoría del Habitar*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/265811296_Aportes_de_la_Psicologia_Social_para_una_teor%C3%ADa_del_Habitar

- Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2(2), 22-51. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires: Paidós.
- Carli, S. (1999). La infancia como construcción social. Recuperado de <http://blogs.unlp.edu.ar/pec/files/2016/04/Carli-La-infancia-como-construcci%C3%B3n-social.pdf>
- Carli, S. (2006). *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires: Paidós.
- Del Cueto, A. M. y Fernández, A. M. (1985). El dispositivo grupal. En A. M. Del Cueto, A. M. Fernández, A. Scherzer, R. Smolovich, F. Moccio, H. Kesselman, M. Langer, E. Pavlovsky, A. Bauleo, A. Fiasché (comp.), *Lo Grupal 2* (pp.13-56). Buenos Aires: Búsqueda.
- Deleuze, G. (2007). *Dos regímenes de locos: Textos y entrevistas (1975-1995)*. Valencia: Pre-textos.
- Fernández, A. M. (1968). *El campo grupal: Notas para una genealogía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, A. M. (1989). La dimensión institucional de los grupos. En L. Batista, A. Bauleo, H. Conde, C. De Brasi, A. M. Fernández, C. Pavlovsky, M. Percia, O. Saidón (comp.), *Lo Grupal 7* (pp.49-65). Buenos Aires: Búsqueda.
- Fernández, A. M. (2007). *Las lógicas colectivas: Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Buenos Aires: Biblos.
- Foucault, M. (1978). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1989). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. y Deleuze, G. (1992). Los intelectuales y el poder. Entrevista Michel Foucault-Gilles Deleuze. En: *Microfísica del poder* (pp.83-93). Madrid: La Piqueta. Recuperado de http://revistas.upel.edu.ve/index.php/linea_imaginaria/article/view/3922/1954

- Granese, A. (2015). *La invención en la práctica del maestro comunitario* (tesis de maestría, Universidad de la República, Montevideo). Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/5483>
- Granese, A. (2018). *Análisis de la implicación*. Cursos Construcción de Itinerarios y Referencial de Egreso.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: Por una gramática de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica
- Irastorza, M. (2019). *Retornar a la pregunta. ¿Qué es la psicología?* (Trabajo final de grado, Universidad de la República, Montevideo). Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/22755/1/Irastorza%2C%20Mariana.pdf>
- Lourau, R. (1991). *Implicación y sobreimplicación*. Conferencia en El Espacio Institucional. "La dimensión institucional de las prácticas sociales". Buenos Aires: Asociación Civil El espacio institucional.
- MIDES - INAU. (2016). *Plan Nacional de Primera Infancia, Infancia y Adolescencia*. Recuperado de <http://www.claves.org.uy/web/wp-content/uploads/2014/08/Plan-Nacional-de-Primera-Infancia-Infancia-y-Adolescencia-2016-2010.pdf>
- Moccio, F. (1991). *Hacia la creatividad*. Buenos Aires: Lugar.
- Montañez, S. (2014). Parentalidades / Reconocimiento / Amor / Autonomía. En *Parentalidades y cambios familiares: Enfoques teóricos y prácticos* (pp. 136-148). Montevideo: INAU.
- Montañez, S. (2015). El cuerpo, las creencias y el arte. En *Desdobramientos do corpo no século XXI* (pp.261-272). Río de Janeiro: Caetés.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la Psicología Comunitaria: desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós. Recuperado de <http://saber.ucv.ve/jspui/bitstream/123456789/4207/1/montero-introduccion-a-la-psicologia-comunitaria.pdf>

Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Madrid: Nuevo Siglo.
Recuperado de <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf> (Aprobada en 1989).

Nota de Iliana da Silva a Julio González, coordinador de Proyecto Botijas - Asociación Civil Andares. (2019). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=1LtdvKf4yJ8>

Pichon-Rivière, E. y Pampliega de Quiroga, A. (1985). *Psicología de la vida cotidiana*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Proyecto Botijas. Propuesta Educativa y de Promoción Social Club de Niños y Niñas. (s.f). [Blog] Recuperado de <http://proyectobotijas.blogspot.com/p/blog-page.html>

Ramos, D. (2012). ¿Qué son las prácticas artísticas comunitarias? Algunas reflexiones prácticas y teóricas en torno a la construcción del concepto. *Obra*, 9, 116-133.
Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/revistafba/article/view/1940>

Read, H. (1966). *La redención del robot*. Buenos Aires: Proyección.

Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.). Recuperado de <https://dle.rae.es/lugar?m=form>

Rodríguez Nebot, J. (1998). *En la frontera: trabajos de psicoanálisis y socioanálisis*. Montevideo: Multiplicidades.

Rodríguez. A., Giménez. L., Netto C., Bagnato. M., y Marotta. C. (2001). De ofertas y demandas: Una propuesta de Intervención en Psicología Comunitaria. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 10(2), 101-109. Recuperado de <https://revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RDP/article/download/18586/19647/>

Tampini, M. y Farina, C. (2010). Desestabilizar la disciplina: cuerpo y subjetividad en contact improvisation. *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5671/ev.5671.pdf

ANEXO

Se incluirá brevemente una reconstrucción histórica de la intervención en Taller Susurradores, la cual sirvió como punta pie para realizar el análisis reflexivo de la experiencia. De este modo el lector podrá tener una referencia más exhaustiva sobre lo sucedido en el proceso de intervención.

Antes de comenzar con los talleres propiamente dichos, participamos de una reunión con el equipo de trabajo de Botijas, con el fin de conocer su propuesta interdisciplinaria y los objetivos de trabajo propuestos para el presente año.

En relación a Taller Susurradores, en el *primer encuentro* se buscó generar un espacio de encuentro para presentarnos con los niños y niñas participantes de Taller Susurradores. Se priorizó conocer sus intereses, sus expectativas con respecto a nuestra integración al taller, y familiarizarnos con el barrio y con la institución. Algunas palabras que surgieron respecto a las expectativas sobre el taller fueron: compartir, jugar, alegría, paz, felicidad, torneo de susurradores y día del susurrador.

El *segundo encuentro* giró en torno a los mundos submarinos, uno de los temas propuestos por el equipo de Botijas para su lineamiento de trabajo anual. Se propuso incentivar la curiosidad a través de la estimulación de los sentidos con diversos materiales como agua, arena, tierra, piedras, telas, entre otros. Para finalizar se construyó una narración colectiva llamada "El campamento" a partir de las diversas sensaciones emergentes de la actividad anterior.

El *tercer encuentro* se desarrolló teniendo presente la historia creada en el encuentro anterior. Se realizó una intervención en el salón la cual intentó representar un campamento. Se priorizó la contemplación del espacio, la imaginación, el trabajo en equipo y el intercambio grupal.

En el *cuarto encuentro* se introdujo la magia como tema del taller, mediante la lectura de un fragmento del cuento infantil "Marisa que borra". En el momento de la lectura surgen distintos comentarios acerca de "las penitencias", y preguntas sobre si existe la magia, todos ellos temas tratados en el cuento. En el *quinto encuentro* se propuso crear una pintura que plasmara algo mágico para luego intercambiarlo grupalmente. De allí surgieron varias temáticas como: la magia relacionada a los sueños, a las brujas y a las *macumbas*, y

también la posibilidad de que exista un árbol que conceda deseos. Luego de profundizar un poco más, notamos que muchos de los temas que los niños y niñas problematizaban en el espacio de taller, eran situaciones que ocurrían cotidianamente en su barrio.

Con el objetivo de habilitar el diálogo y la reflexión grupal, en el *sexto y séptimo encuentro*, se utilizaron como disparadores para el intercambio, fotografías de pinturas surrealistas entre otras referentes a animales, las cuáles fueron asociadas a temas como: la vida, la muerte, el amor, el encuentro, la familia, entre otras.

El *octavo taller* se destinó a la construcción de Susurradores fomentando el juego y la creatividad.

El *noveno* y último taller se desarrolló en la Plaza de Tres Ombúes, con el fin de fomentar un espacio lúdico que invite luego a la reflexión del proceso compartido en Taller Susurradores.