



# Universidad de la República Facultad de Psicología

## Sistematización de una experiencia llevada a cabo en el marco de la práctica de graduación: Intervenciones Psicopedagógicas en Educación Inicial y Enseñanza Primaria

Trabajo final de grado para obtener el título de Licenciada en Psicología

Autora: Carol Nieves Lameira

Docente Tutora: Asist. Lic. en Psic. Alejandra Akar Moreno

Docente Revisora: Prof. Agda. Dra. en Psic. Esther Angeriz

Montevideo, Uruguay  
Diciembre, 2022

***Desaprender lo que creo haber aprendido  
Vaciar de agua el bote, para que salga a flote  
Las leyes han cambiado, el viento sopla de otro lado  
Y uno crece, o eso intenta  
El que nos busca no se mueve, el que se queda se avejenta  
No es cuestión de años es cuestión de ser  
El que cuida a su niño es el que tiene el poder***

***Adrián Berra 2017***

Para la redacción de esta sistematización se utilizará un lenguaje inclusivo, entendiéndose este como la referencia a los géneros femenino y masculino, en cada una de sus menciones a lo largo del trabajo. Se intentará realizar una adecuada redacción escrita, procurando no sobrecargar la lectura.

## **AGRADECIMIENTOS**

*A mi Madre, Padre y Hermana que están presentes acompañándome y ayudándome constantemente, en cada camino que decido emprender.*

*A mis amigas y amigos que vibran conmigo a cada logro*

*A mis compañeras de intervención, por la dedicación compartida, buena onda y complicidad*

*A Cenur Litoral Norte, compañeros y compañeras con los cuales emprendí el camino y recuerdo con cariño*

*Y a mi tutora de tesis Alejandra, por el tiempo que me dedicó y por dirigirme el trabajo con valiosas opiniones y estímulo permanente.*

## **Resumen**

El presente Trabajo Final de Grado (TFG) de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República es el resultado de la sistematización de la experiencia “Intervenciones Psicopedagógicas en Educación Inicial y Enseñanza Primaria”, realizada en el marco de una práctica de graduación, llevada a cabo en el año 2021. A partir de la reconstrucción histórica de la experiencia, se reflexionó y analizó críticamente tomando en cuenta interrogantes que surgieron durante la realización del trabajo de campo. Para la realización de esta producción, fue necesario realizar un recorte de la experiencia, ya que abordarla en su totalidad no sería posible, la misma cuenta con diversos factores y características que podrían abordarse. Por lo cual, para llevar un hilo conductor, se tomó como eje central de análisis la construcción de la subjetividad infantil en un ambiente potencialmente estigmatizante. Se entrelazan entonces la teoría y la práctica, a través de los aportes de distintos autores, para dar sentido a lo sucedido. Este trabajo tiene como objetivo extraer aprendizajes que se espera contribuyan como insumo para prácticas similares y para el cuestionamiento acerca de la importancia del rol del psicólogo/a dentro de las instituciones educativas.

**Palabras Claves:** Estigmatización, Infancia(s), Sistematización.

<b>Resumen .....</b>	<b>3</b>
<b>1. INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>5</b>
<b>2. FUNDAMENTACIÓN .....</b>	<b>6</b>
<b>3. METODOLOGÍA .....</b>	<b>9</b>
<b>4. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA .....</b>	<b>10</b>
4.1 PRIMER ACERCAMIENTO A LA INSTITUCIÓN .....	13
4.2 DELIMITACIÓN DE LA EXPERIENCIA .....	15
<b>5. ANÁLISIS CRÍTICO .....</b>	<b>20</b>
5.1 CLIMA GRUPAL .....	20
5.2 VÍNCULO CON REFERENTES ADULTOS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO .....	27
5.3 VÍNCULO ENTRE PARES .....	30
5.4 VÍNCULO CON LOS OBJETOS DE CONOCIMIENTO .....	31
<b>6. CONSIDERACIONES FINALES .....</b>	<b>33</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>36</b>

## **1. INTRODUCCIÓN**

El presente Trabajo Final de Grado (TFG) de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República (UdelaR), consiste en la realización de una sistematización de la experiencia llevada a cabo en el marco de la práctica de graduación: “Intervenciones Psicopedagógicas en Educación Inicial y Enseñanza Primaria”, la misma se desarrolla en contextos educativos, llevándose a cabo estrategias de prevención para el desarrollo de procesos de escolarización saludables (Akar, 2021). Transcurrió en el periodo de marzo a diciembre del año 2021. Dividiéndose en dos etapas, la primera correspondiente al periodo marzo - julio, donde los encuentros fueron de estudio teórico y planificaciones virtuales debido a la emergencia sanitaria; y la segunda del periodo agosto - diciembre, realizando intervenciones y un exhaustivo trabajo de campo presencial en una escuela ubicada en el departamento de Montevideo.

Realizar una sistematización apunta a la interpretación crítica y reconstrucción histórica de algunos hechos puntuales de la experiencia, busca explicitar la lógica del proceso vivido, diferentes factores que intervinieron, como se relacionan entre sí y por qué lo hicieron de tal modo. Es así que esta modalidad de desarrollo contribuye a la construcción de nuevos conocimientos y aprendizajes que posibilitan resignificar la teoría, la práctica y orientarla hacia el futuro con una perspectiva transformadora (Jara, 2020).

Para auxiliar al análisis, logrando una mirada abarcativa e integral de la práctica finalizada, utilizaré los materiales desarrollados durante toda la experiencia, siendo estos, desarrollos teóricos pre-intervención, planificaciones tanto anteriores al acercamiento, como las desarrolladas durante el trabajo de campo, informes a partir de los hechos ocurridos en las intervenciones, informes escolares acerca de los niños y niñas realizados a lo largo de sus trayectorias escolares por las maestras y supervisión docente.

Teniendo en cuenta que el desarrollo y descripción completa de la experiencia no sería posible, este proceso significara realizar un recorte de la misma, recuperando y ordenando los principales hechos que ayuden a identificar aquellos momentos significativos que marcaron el ritmo del proceso y en donde emergen distintos cuestionamientos.

## **2. FUNDAMENTACIÓN**

Durante la historia de la humanidad, la infancia ha sido invisibilizada, desestimada y castigada. Infanticidios, abandonos, abusos sexuales son solo algunos de los ejemplos de violencia ejercida hacia los niños y niñas, la protección y cuidado hacia estos fue durante mucho tiempo inexistente. La falta de categoría propia para la niñez y una visión adulto-céntrica se mantuvo hasta mediados del siglo XIX (deMause, 1974).

Los primeros esfuerzos por lograr un reconocimiento de derechos propios de niños y niñas datan del año 1924 en lo que se llamó “Declaración de Ginebra”, el documento fue elaborado por la Asociación Internacional de Protección a la Infancia, allí se declararon algunos principios referidos exclusivamente a niños y niñas, como el deber ser protegidos independientemente de raza, nacionalidad o creencia, la promoción de sus desarrollos, proveeduría de alimentos, asistencia en lo que refiere a salud, etc. Posteriormente, se vivió un largo periodo de guerras y es en el año 1959 que la Asamblea General de las Naciones Unidas aprueba la “Declaración de los Derechos del Niño”, la cual recopiló y amplió lo anteriormente establecido en la Declaración de Ginebra; aquí se destaca como obligación el dar amor y comprensión a los niños para que puedan desarrollarse “satisfactoriamente”. El siguiente avance se dio en el “Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos” aprobado por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1966, se menciona en este el derecho a los niños de recibir protección de su familia, la sociedad y el Estado (Ortega, 2011). A lo largo de los años posteriores continúan surgiendo otras declaraciones, y en 1989 se aprueba la “Convención sobre los Derechos del Niño” (CDN), esta a lo largo de sus 54 artículos determina a la infancia como una etapa especial que dura hasta los 18 años, proclama el derecho al pleno desarrollo físico, mental y social, así como el derecho a la libre expresión de opiniones (UNICEF, 2006).

Como puede verse, el hecho de que el niño sea considerado sujeto de derecho es bastante reciente si lo pensamos a lo largo de la historia. Corea y Lewkowicz (1999) hacen mención a la niñez como un invento moderno, resultado de un conjunto de prácticas promovidas desde el Estado burgués, además mencionan que “no hay infancia si no es por la intervención práctica de un numeroso conjunto de instituciones modernas de resguardo, tutela y asistencia de la niñez. En consecuencia, cuando estas instituciones tambalean, la producción de la infancia se ve amenazada.” (p.13). Lo cierto es, que en cada tiempo socio-histórico, las nociones de infancia y niñez se encuentran subordinadas a diferentes discursos que devienen de diferentes disciplinas sostenidas por diferentes instituciones. La producción simbólica e imaginaria de la modernidad sobre la infancia da lugar a prácticas

específicas a través de estos discursos, la pediatría, la psicopedagogía y la psicología infantil son solo algunos ejemplos (Corea, 1999).

Cuando hablamos de infancia, estamos hablando de momentos constitutivos estructurales de la subjetividad infantil, y es en el entramado de estos discursos y prácticas anteriormente mencionados, que vemos re-actualizarse constantemente, que resulta indispensable pensar a la producción de subjetividad, esta hace al modo en el cual las sociedades determinan las formas con la cual se constituyen sujetos plausibles de integrarse a sistemas que le otorgan un lugar (Bleichmar, 2007). En este sentido, y para tratar la temática de la subjetividad en la infancia, es necesario tener en cuenta dónde, cómo y en qué circunstancias se desarrolla la vida psíquica del niño/a. Hoy en día, podemos observar una creciente problemática en torno a la patologización de las infancias y en consecuencia un aumento de diagnósticos sostenido por un paradigma médico hegemónico que genera divisiones entre lo normal y lo anormal. Los diagnósticos se volvieron un mecanismo fácil y rápido para regular aquello que se salga de lo esperado, y como resultado nos encontramos cada vez más a supuestos niños/as con diagnósticos de hiperactividad, déficit atencional, entre otros. (Miguez, 2015).

Entiendo la realización de este TFG como un aporte al quehacer psicológico dentro de las instituciones educativas, a través de la producción de nuevos conocimientos, desarrollados a partir de la intervención, dando lugar al abordaje de la importancia del entorno y las herramientas que se brindan a niños y niñas desde edades tempranas para un desarrollo de infancias saludables. Me interesa continuar construyendo en torno a las infancias, así nombradas, en plural, siguiendo los lineamientos de Alicia Muniz (2013) en donde se tiene en cuenta la complejidad del concepto y la imposibilidad de singularizarlo, reduciendo su potencialidad.

Es por lo anterior fundamentado, que propongo como eje central realizar un análisis acerca de la construcción de la subjetividad infantil en un ambiente potencialmente estigmatizante, en donde pondré en juego factores sociales, académicos, familiares, etc. que me llevaron a definir al ambiente de esta forma.

Durante el periodo en el cual realizaba la práctica surgían diferentes cuestionamientos, entiendo que estos se dieron a partir de mis propias expectativas con relación a lo esperado al momento de trabajar con niños y niñas en una institución educativa, en conjunto con sus familias. Es así, que se generó una especie de choque con la realidad. La institución en ocasiones, demostraba no contar con un mapa de ruta para las situaciones de desborde con los niños y niñas, las familias según los relatos del personal resultaba ser bastante

ausentes y los niños/as demostraban un comportamiento emocional exaltado, comunicándose a través de gritos, golpes e insultos constantes.

Desde un primer momento entendí y entendimos como grupo que sería un desafío la intervención y ocupar un espacio en aquel lugar. Lo cierto es, que a lo largo de la experiencia, la necesidad de generar intervenciones acorde a las situaciones y a corto plazo, dejaron que algunos cuestionamientos pasaran a segundo plano, es por esto, que la producción de este TFG se propone desde el entramado experiencial e implica resignificar los saberes propios y aquellos que surgieron en el transcurso de la práctica. Es reconectar no solo con la memoria de haber transitado estos espacios, sino también con lo que se logró producir en el encuentro.

En el desarrollo de las intervenciones propusimos nuevos espacios, promotores de nuevos sentidos y significaciones, dando lugar a las inquietudes para construir nuevas posibilidades de encuentro, escucha y contención. Nuevas alternativas, que en la práctica, terminaron por dar cuenta de la necesidad de estos movimientos. En lo personal, la experiencia resultó ser un punto crucial de la trayectoria académica, acercándome al quehacer psicológico dentro de las instituciones educativas, reforzando el interés de transmitir aquello que realmente sucede cuando estamos situados en el campo. Entiendo a la sistematización como una oportunidad de hacer visible la importancia de ser autores de nuestras propias trayectorias, produciendo a través de preguntas novedosas, incorporando a los sujetos sociales involucrados a través de un ejercicio de reelaboración, entendiendo que la teoría se enriquece sin cesar por medio de la práctica y viceversa con dificultades, contradicciones, aciertos, errores, etc. (Jara, 2020).

### **3. METODOLOGÍA**

Como se mencionó anteriormente, este TFG se enmarca dentro del formato de Sistematización de experiencias de Extensión y Actividades en el medio, se trata de un trabajo de producción empírica a partir de los hechos. Propone construir nuevas epistemologías cuestionando las formas dominantes de producción y circulación de los saberes. Esta modalidad ayuda a dar visibilidad a diferentes problemáticas sociales.

Jara (2012) conceptualiza la sistematización como:

(...) aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. La sistematización de experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora (p. 61).

La experiencia fue llevada a cabo, a partir de intervenciones, con una modalidad de talleres grupales lúdico-creativos (Rojas,1996). Además, en mi caso también tuve la oportunidad de realizar intervenciones psicológicas individuales con dos niñas. Estas intervenciones se realizaron teniendo en cuenta la necesidad de un espacio individual con objetivos terapéuticos definidos. Estos espacios terapéuticos habilitan el desarrollo saludable del psiquismo infantil, teniendo en cuenta la singularidad de cada caso (Bleichmar, 1996)

Es pertinente señalar que la producción de este TFG se realiza desde una postura crítica y ética, sin embargo, claro está que no es posible realizarlo desde un posicionamiento neutro, pues mi subjetividad hace parte también del proceso, en un doble juego en donde a la vez que formo parte de la experiencia y estoy “dentro” de esta, ahora me encuentro del otro lado analizando y generando otro tipo de acercamiento.

Importa señalar aquí a la implicación, esta noción es desarrollada por Lourau (1970) quien la propone para dar cuenta de la multiplicidad de relaciones que un sujeto, en tanto actor social, sostiene con el campo institucional. Ardoino (1997) menciona que la implicación no es un fenómeno voluntario, ya que no podemos implicar a otros, sino que es un fenómeno que se padece. Esto hace que sea necesario realizar un ejercicio de autocrítica entendiendo

que a la misma vez que analizamos estas instituciones nos encontramos atravesadas por las mismas y en consecuencia esto impacta nuestra práctica y nuestro quehacer.

La implicación es un nudo de relaciones. (...) Lo que para la ética, para la investigación, para la ética de la investigación, es útil o necesario, no es la implicación, siempre presente, sino el análisis de la implicación ya presente en nuestras adhesiones y no adhesiones, nuestras referencias y no referencias, nuestras participaciones y no participaciones, nuestras sobremotivaciones y desmotivaciones, nuestras investiduras y no investiduras libidinales. (Lourau, 1991, p.3)

La sistematización se enriquecerá a través del análisis, el cual contempla el entramado de esas relaciones institucionales y nuestro quehacer. Tomando ahora, una cierta distancia, realizando interpretaciones críticas que objetiven lo vivido, será mirar desde fuera, develando nuevos sentidos y aprendizajes.

#### **4. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA**

La experiencia a sistematizar, corresponde a una práctica del ciclo de graduación de la Facultad de Psicología, la misma tiene carácter pre-profesional con duración anual. Se lleva a cabo en grupos de Nivel Inicial y Primaria. Forma parte del Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano (en adelante IPEDH), este tiene como eje privilegiado de estudio la relación entre la Psicología y la Educación, con una perspectiva de educación y desarrollo humano integral. En síntesis, se trata de un ámbito académico que entiende imprescindible, el abordaje del territorio de lo educativo, desde la conversación interdisciplinar e interinstitucional, como forma de cooperar en la construcción de políticas socio-educativas que respondan a las necesidades actuales y futuras de la relación de los sujetos con el conocimiento. Para su desarrollo organiza sus funciones en tres programas: 1 Primera Infancia y Educación Inicial, 2 Simbolización y Objetivación en Contextos Educativos de la Infancia y la Adolescencia, 3 Formación y Relación de los Sujetos con el Saber: Experiencia, Orientación y Proyectos de Vida. (IPEDH, s.f). La práctica se inscribe dentro del segundo, desde una perspectiva psicopedagógica clínica y de prevención en etapas iniciales de la escolarización:

Entendiendo al objeto de toda intervención psicopedagógica como abrir espacios objetivos y subjetivos de autoría de pensamiento. El psicopedagogo apuesta a que el deseo de conocer, de saber, pueda sostenerse a pesar de las carencias en las condiciones económicas,

orgánicas, educativas, de las injusticias, de los déficits o de las lesiones biológicas.  
(Fernández, 2003, p.21)

A partir del estudio de conceptos teóricos que enmarcan la intervención y la co-coordinación con el centro educativo, se llevan a cabo intervenciones con estrategias de prevención con un abordaje de Atención Primaria en Salud (APS) con el fin de promover procesos de escolarización saludables (Moreno, 2021). La Atención Primaria en Salud, es una estrategia definida en la Conferencia de Alma-Ata en el año 1978, en esta se establece una propuesta para distanciarse de los modelos biomédicos, centrados en la enfermedad, los cuales suelen ser costosos. Fue definida como la asistencia sanitaria esencial, puesta al alcance de todos los individuos de la comunidad, no supone una atención destinada a comunidades vulnerables socioeconómicamente, sino que se dirige a todos los sectores sociales sin distinción. Destacando como elementos esenciales el suministro de alimentos, nutrición adecuada, agua potable, saneamiento básico, asistencia materno-infantil, prevención y lucha contra enfermedades, entre otras (Vignolo et al., 2011). En la práctica se propone incentivar la participación activa de los niños y niñas, docentes y demás personal de la escuela, así como las familias en las temáticas que se abordan. Estas instancias de coparticipación entre instituciones ayudan a sostener aquellas situaciones que trascienden la función de la institución y que demandan atención. El desarrollo de infancias saludables debe ser abordado desde una perspectiva interdisciplinaria, garantizando no solo el aprendizaje, sino la salud mental y física de los niños y niñas (Fernández, 2003).

La experiencia tuvo lugar en una escuela ubicada en un barrio de la zona este de Montevideo, asisten a esta, niños y niñas de los llamados asentamientos cercanos que lo rodean. Hace parte de las llamadas Escuelas de Tiempo Completo, estas fueron creadas a principio de los años noventa teniendo en cuenta la situación socioeconómica en que el niño nace y se desarrolla (Orozco y Francia, 1997). La escuela atiende a niños/as desde los 4 años entre las 08.30 y las 16.00 horas, allí se brinda un servicio de alimentación en tres momentos: desayuno, almuerzo y merienda. También hace parte del Programa Escuelas Disfrutables de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria, integrado por equipos profesionales de psicólogos/as y trabajadores/as sociales, con el objetivo de realizar intervenciones interdisciplinarias a través de distintos dispositivos que procuran optimizar las condiciones de educabilidad de niños y niñas desde una perspectiva integral, trabajando sobre el vínculo entre los distintos actores que componen la comunidad educativa (Orozco y Francia, 1997).

Los niños y niñas provienen en su mayoría de zonas empobrecidas, hogares con hacinamiento en donde los referentes adultos muchas veces se encuentran desocupados/as o realizando “changas” (trabajos ocasionales, generalmente irregulares, sin registro en Seguridad Social), además un porcentaje alto de estos/as referentes no culminaron sus estudios primarios. En cambio, el espacio geográfico en donde se ubica la escuela no da cuenta de una misma realidad, ya que se trata de uno de los barrios más costosos de Montevideo. Esto provoca de una forma u otra, que los niños/as no tengan un sentimiento de pertenencia en lo que refiere al espacio territorial, más bien lo contrario. Durante la experiencia pudimos observar cómo los estudiantes se referían a su entorno y a los habitantes del mismo de manera peyorativa, a raíz de las diferencias marcadas en donde se presume un estilo de vida costoso dando cuenta de un gran poder adquisitivo. Este es un claro ejemplo de la paradoja entre ser y tener como modo de existencia, en donde se producen diferencias y aumentan las brechas entre los unos y los otros. Aquí los fines materiales son clave para sentirse feliz, en cambio, cuando este anhelado bienestar no adviene, surge el temor de la exclusión (Muniz, 2013).

A partir del año 2018 la institución comenzó a formar parte de los Centros Educativos Asociados (CEA), estos son una propuesta de la Administración nacional de Educación Pública (en adelante ANEP) vinculando en un mismo predio a una escuela del Consejo de Educación Primaria (CEIP) con un centro educativo del Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP- UTU) a través de una propuesta de Ciclo Básico Tecnológico (CBT). Dividir el espacio territorial permite optimizar recursos para fortalecer las trayectorias educativas. Se producen así propuestas pedagógicas con el objetivo de evitar la desvinculación o abandono de los estudiantes (ANEP, 2018).

En su mayoría los niños y las niñas que asisten a esta escuela, lo hacen desde educación inicial, actualmente concurren aproximadamente 200 alumnos, parte de estos son vecinos e incluso varios comparten parentescos directos dentro de la institución, hermanos, primos, sobrinos que concurren a la escuela o UTU allí ubicada. Gran parte del equipo referente de la institución tienen cargos efectivos en la escuela desde hace ya varios años, a través de relatos que compartieron con nosotras en sus presentaciones, nos hicieron saber que la escuela siempre estuvo muy vinculada con la comunidad, realizando varias actividades en conjunto, tanto dentro de la institución como en los barrios con las familias de los niños y las niñas. Además, algunas mencionaron que debido a encontrarse activas como maestras durante varios años dentro de la institución, acompañan a los mismos niños/as desde sus primeros grados, generando vínculos cercanos tanto con ellos y ellas como con las familias.

De todas formas, cabe destacar en sus relatos que la pandemia generó un distanciamiento notorio entre la comunidad y la escuela.

#### **4.1 PRIMER ACERCAMIENTO A LA INSTITUCIÓN**

El primer encuentro lo realizamos las estudiantes junto a la docente responsable de la práctica en el mes de agosto con la vuelta de clases a la presencialidad. Nos reunimos en conjunto para este primer acercamiento a maestras, directora, secretaria, niños y niñas con los/as cuáles compartiríamos el resto del año lectivo. Previo al encuentro, cada estudiante ya tenía asignado el grado en el cual realizaría las intervenciones. Mi equipo se conformó por tres estudiantes del ciclo de graduación para realizar el acompañamiento de quinto y sexto grado. Al llegar a la escuela varias nos sorprendimos con el espacio verde disponible para realizar actividades, el patio contaba con dos canchas de fútbol, un espacio con juegos para los niños y niñas de primer a sexto grado, y un patio exclusivo con actividades para los más pequeños de 4 y 5 años.

Al ingresar a la escuela, la docente se reunió con directora y secretaria de la institución, las estudiantes nos quedamos aguardando en el patio para luego dirigimos a presentarnos a las respectivas maestras con las cuales compartiríamos planificaciones e intervenciones, recuerdo que la ansiedad se hizo presente en ese momento, estábamos expectantes por los encuentros.

Desde un primer momento y a partir del encuentro de nuestra docente con el equipo docente de la escuela, pudimos hacer contacto con la difícil tarea de lograr una efectiva comunicación interinstitucional, pilar fundamental para el trabajo interdisciplinario (IPEDH, s.f). Algunas disconformidades con las intervenciones del año anterior fueron notificadas y se vieron reflejados en este nuevo acercamiento a la escuela. Estos relatos resultan necesarios, sin embargo, deben ser transmitidos en el tiempo correcto, permitiendo que se revisen los objetivos propuestos y las planificaciones, las cuales deben realizarse teniendo en cuenta la interdisciplinariedad y aprobación de ambas partes. Debemos tener presente, que la facultad cumple una función social en la realización de los proyectos de extensión que involucran otras instituciones y a la comunidad en general, por lo cual supone un compromiso entre las partes involucradas, mantener un vínculo en donde la comunicación resulta ser clave (Romero y Tomatis, 2017).

Continuando con nuestro encuentro, nos presentamos a la directora y a la secretaria para luego reunimos con algunas maestras que se encontraban en el patio, todas resultaron muy

receptivas con nuestra llegada y sin mucha demora comenzaron a preguntarnos a qué grado estábamos asignadas cada una de las estudiantes. Además, se dispusieron a mostrarnos el predio y lo que necesitaríamos de ahora en más. Vale resaltar una vez más que la práctica ya había hecho parte de la escuela el año anterior, por lo cual la mayoría de las maestras ya sabían el modo de organizarnos. Fue así que informamos cuáles grados teníamos asignados para ir conociéndonos mejor y para que las maestras pudieran saber en conjunto con cuáles de nosotras compartirían espacio, planificaciones, etc. Desde un primer momento, cuando con mis compañeras comentamos que teníamos a quinto y sexto grado asignados, comenzaron las miradas y comentarios en la ronda de presentación que se había formado allí; resultó ser como en una especie de “lamento” hacia nosotras y surgió la frase de “les tocó lo peor”. Enseguida la maestra de sexto grado se presentó de forma muy amigable y receptiva, nos comentó que por cuestiones médicas su colega y maestra de quinto grado con la cual también compartiríamos jornadas se encontraba ausente. De a poco el espacio se fue dispersando, mis compañeras acompañaron a sus respectivas maestras para continuar intercambiando sobre sus grupos, conocer a los niños y niñas y realizar una primera instancia de observación en aula. Por su parte, mi equipo de trabajo se quedó reunido con la maestra de sexto grado, la cual nos fue contando a respecto del funcionamiento de la escuela, actividades en las cuales los niños participaban y particularidades de quinto grado para explicar los comentarios que habían surgido.

Comenzó hablando al respecto de los comentarios de que nos “había tocado lo peor”, y que estos se debían principalmente a los/as alumnos/as de quinto grado. Son niños y niñas con muchas situaciones particulares a raíz del contexto vulnerable en el cual viven y en este momento se encontraban en un momento de desborde. A modo de panorama general y para “prepararnos” de alguna forma con lo que iríamos a encontrarnos, nos comenta acerca un niño con posible consumo problemático de sustancias, la sospecha se había dado a raíz de sus explicaciones muy gráficas de como consumir determinada sustancia ilícita y además qué sensaciones corporales producía. Este era un niño con antecedentes de violencia, intento de suicidio y que además provocaba en la escuela varios conflictos con los compañeros/as; su familia, por otra parte, resultaba ser muy ausente también a causa del consumo problemático de sustancias y conflictos judiciales. Hubo también relatos de situaciones con otros/as niños/as, violencia sexual y física, duelos tempranos, familiares en situación de privación de libertad, entradas y salidas a centros de rehabilitación, estos eran algunos puntos de referencia que nos acercaban al panorama general de quinto grado. No podíamos dejar a un lado el hecho de estar atravesando una pandemia a nivel mundial, en la cual muchas de estas problemáticas se vieron reforzadas al compartir más tiempo en los hogares con los referentes. Termina la docente nos comentaba, que fue un desafío

mantener contacto con algunos alumnos y con las familias, las ausencias ya presentes anteriores a la emergencia sanitaria se vieron reforzadas y a pesar de los esfuerzos por parte de las maestras de mantener contacto virtual, muchas veces no fue posible. En este periodo de vuelta a la presencialidad, varias maestras notaron emocionalidades exaltadas, niños y niñas más desbordados con comportamientos aún más violentos que anteriores a la pandemia.

## **4.2 DELIMITACIÓN DE LA EXPERIENCIA**

Como se mencionó anteriormente, la experiencia es amplia y permitiría realizar el análisis de diversas variantes, sin embargo, es necesario realizar un recorte de la misma y aquellos hechos significativos que explicitan factores claves para el análisis del eje propuesto. Si bien ambos grados dan cuenta de la influencia de transitar por espacios potencialmente estigmatizantes, con etiquetas que generan limitaciones, los niños y niñas de quinto grado se encontraban en un momento de desborde, por lo cual fue necesario redireccionar nuestras intervenciones. Previo a nuestro acercamiento, nuestros objetivos y talleres serían realizados con planificaciones compartidas para ambos grados, temáticas en torno a sexualidad, género, violencia, manejo de emociones en situaciones planteadas por ellos y ellas serían algunas de las temáticas abordadas. Sin embargo, nos encontramos con niños y niñas que a pesar de tener edades cercanas, requerían diferentes modalidades de intervenciones. Incluso se hicieron necesarias intervenciones individuales a raíz de situaciones particulares que requerían otro tipo de atención.

Por lo anterior, la recuperación del proceso vivido estará orientado a los acontecimientos con quinto grado, con estos niños y niñas que desde un primer momento fueron etiquetados y presentados a nosotras como “los peores de la escuela”. A partir del diálogo que establecimos con la institución y la maestra referente del grupo, fuimos construyendo lineamientos particulares para las intervenciones. Previo a profundizar en temáticas demandadas por la institución, entendíamos fundamental trabajar la construcción de un clima grupal que incluyera el cuidado y respeto. El grupo requería un abordaje sutil y no directo sobre las temáticas debido a las emocionalidades exaltadas y una postura defensiva. Las intervenciones fueron planteadas desde lo positivo, desde una prevención en salud y desde el cuidado del cuerpo. A continuación se detalla los objetivos propuestos:

**Objetivo general:** construir un clima grupal y cohesión grupal óptimo para la convivencia específicamente en el ámbito escolar.

**Objetivos específicos:**

- Profundizar en el cuidado y respeto de sí mismo/a y de los/as demás, de los espacios y materiales.
- Propiciar espacios que habiliten la construcción de narrativas identitarias, colectivas e individuales en relación a la institución escolar.
- Promover actividades lúdicas, gráficas y verbales que permitan retrasar las reacciones impulsivas.
- Impulsar el trabajo en grupo en pos de objetivos en común.
- Cohesión grupal e importancia de cada uno dentro del grupo.

Para llevar a cabo las intervenciones, realizamos talleres empleando una metodología lúdico-creativa, esta se ubica dentro de un concepto de aprendizaje interactivo en donde el/la niño/a aprende mediante el juego. Tiene como objetivo fomentar el pensamiento creativo, promover procesos de descubrimiento, experimentación e imaginación y a la vez partir del análisis de la realidad sociocultural que rodea al niño/a. La actividad lúdica es un importante medio de expresión de los pensamientos más profundos y emociones del ser, permite exteriorizar conflictos internos y propicia el desarrollo integral del individuo tanto en aspectos físicos, emocionales, sociales e intelectuales, enriqueciendo el vocabulario, fortaleciendo la autoestima y desarrollando su creatividad (Rojas, 1996). Entiendo además que al hablar de talleres abrimos una diversidad de posibilidades en torno a lo que refiere el término, en este caso hago referencia a talleres empleados en el ámbito educativo, estos requieren un pensamiento estratégico, organización de las acciones, métodos y técnicas en función de los objetivos y la finalidad propuesta (Cano, 2012).

Por estas razones y porque entendíamos que el grupo requería un tipo de abordaje dinámico, fue que nuestras planificaciones giraron en torno a la creación de juegos, cada uno de ellos planeados con anterioridad al encuentro, referentes a una temática específica y siguiendo una estructura a modo de organización; contábamos con 45 minutos de encuentro con quinto grado los días viernes de 11.00 a 11.45 am, cada planificación con 3 momentos: rompe hielo, desarrollo de la actividad y cierre.

Así como cuando hablamos de taller, hablar de juego también despliega diversas posibilidades. En este caso me parece imprescindible mencionar la importancia del juego en el desarrollo psíquico del niño/a y su proceso de aprendizaje. “El jugar es un complejo

instrumento y herramienta humana que contiene, por lo menos, componentes inherentes a lo afectivo, lo cognitivo y lo sociocultural (ambiental)” (Amorin, 2009, p.39). El juego permite conocer al mundo que nos rodea y adaptarnos a él, se ha considerado a la actividad lúdica como la máxima expresión del psiquismo infantil. En esta actividad se recrea y representa el mundo previamente aprehendido, el niño descarga las fantasías agresivas, repite las situaciones excesivas, distribuye sus sentimientos, pone en escena situaciones conflictivas, y desplaza miedos y angustias. Otro gran exponente en lo que refiere al juego fue Winnicott, lo plantea como un espacio de privilegio creado por el niño, el cual no podemos considerar interno, pero tampoco es externo. Al respecto dice que: “Esa zona de juego no es una realidad psíquica interna. Se encuentra fuera del individuo, pero no es el mundo exterior. En ella el niño reúne objetos o fenómenos de la realidad exterior y los usa al servicio de una muestra derivada de una realidad interna o personal”. (Winnicott, 1971, pp. 76)

A continuación expondré el calendario de los talleres llevados a cabo:

Taller	Temática	Actividad central
Taller 0- 16/08/21	Conocernos	A través del juego utilizando hilos y preguntas la idea fue conocer un poco más acerca de sus personalidades.
Taller 1- 27/08/21	Resolución de conflictos	Proponer y colectivizar diferentes resoluciones de conflictos utilizando historias como disparadoras.
Taller 2 - 03/09/21, taller 3- 10/09/21 y taller 4- 17/09/21	La escucha atenta, el respeto por el otro y por uno/a mismo/a y el cuidado. Trabajo en equipo.	Trabajar la escucha a través del teléfono descompuesto y memorizar gustos. Trabajar el respeto, escucha y cuidado a través de un juego de mesa (tablero), la producción colectiva de un librito y el dibujo libre.
Taller 5- 24/09/21	Cohesión grupal. Trabajo sin violencia, el cuidado de	La palabra escondida. Actividades en subgrupos a partir

	los vínculos desde el respeto y la tolerancia.	de juegos de bases.
Taller 6 - 1/10/21	Producción de narrativas y preferencias particulares	A través de imágenes de distintos paisajes impresas para colorear las cuales se colectiviza a través del librito que crearon en el taller 4.
Taller 7 - 29/10/21 y Taller 8- 05/11/21	Confianza	Teniendo en cuenta que los niños/as producían muy bien con técnicas gráficas propusimos una técnica de pintura // Luego en el siguiente encuentro con el intuito de reforzar el vínculo de confianza entre nosotras y ellos/as salimos por primera vez al patio de la escuela a realizar un juego.
Taller 9- 12/11/21 y Taller 10 - 19/11/21	Posibilitar un modo de mostrar aspectos positivos del grupo.	Para poder reforzar los ejes trabajados hasta ese momento, propusimos la producción de un “pasa-patio” con pinturas y además poder dar cuenta de la unión del grupo, mostrando como se ha logrado que trabajen juntos con un objetivo en común.
Taller 11- 26/11/21	Cierre	A través de una actividad lúdica colectiva (búsqueda del tesoro), nos propusimos cerrar los encuentros y despedirnos a través de la palabra y un obsequio para cada uno/a.

Si bien realizar trabajos de campo siempre es un desafío y la realidad casi siempre difiere de aquello que esperamos, principalmente en nuestros casos, siendo nuestros primeros

contactos con el quehacer psicológico, el toparnos con una realidad tan problemática, requiriendo un gran nivel de atención y cuidado especial nos hizo sentir, sobre todo en nuestros primeros encuentros, un gran nivel de frustración, angustia y temor de no lograr establecer un ambiente de escucha y contención. Incluso los niños y niñas repetidas veces nos cuestionaron por qué estábamos allí, afirmando que no había nada bueno en ellos y que por ende no podríamos disfrutar un espacio compartido.

Cabe destacar que la carga horaria total de práctica correspondía a 6 horas semanales presenciales obligatorias, las mismas con una distribución de 3 horas de clases y 3 horas de salidas al campo en horario escolar. Sin embargo, debido a las diversas particularidades con las cuales nos encontramos al momento de intervenir con quinto grado, se hizo necesario agregar encuentros de supervisión con nuestra docente referente fuera del horario de clases. Al salir de las intervenciones muchas veces nos encontramos desbordadas tanto emocionalmente como a nivel de información a procesar de lo que surgía en el encuentro. Al principio había una especie de resistencia por parte de los niños y niñas que hacía difícil la comunicación y poder realizar las actividades, el ambiente muchas veces se ponía violento y surgían preguntas o relatos que requerían un nivel de cuidado importante; la necesidad de inmediatez de respuestas que esperaban los niños/as de nosotras generó muchas veces frustración.

Durante las intervenciones algunos niños/as nos compartían el deseo de hablar a solas con nosotras, tener un espacio más allá de lo grupal en donde se sentirían más a gusto de compartir “aquello que les pasaba”, nuevamente aparecía la inmediatez y el pedido de retirarnos del aula a solas para charlar, siguiendo los lineamientos que debíamos mantener, sabíamos que teníamos que cuidar los encuentros individuales, ya que estos requerirían otro tipo de autorización por parte de la familia y la escuela. Los encuentros extracurriculares con nuestra docente fueron de extrema importancia, para analizar la inmensa cantidad de cuestiones que surgían durante los talleres, estos pedidos de espacios individuales y sin dudas para sostenernos a nosotras en medio de nuestros miedos, angustias e incertezas. Además, posteriormente fue un espacio de supervisión en lo que refería a los encuentros individuales que realizamos posterior a la solicitud de los permisos correspondientes y sumando encuentros de 30 minutos con cada una de las niñas más allá del espacio grupal compartido. Por último, durante el desarrollo de los talleres también realizamos cambios en cuanto a la modalidad, por ser 3 estudiantes cursando el ciclo de graduación, la idea inicial sería realizar rotaciones en cada taller en donde dos llevarían adelante las actividades y una quedaría a cargo de las observaciones. No fue posible realizar ese formato, ya que luego del primer acercamiento entendimos que para lograr la

escucha y atención necesitábamos dividir a los niños/as en tres subgrupos durante la actividad central de cada taller y encargarnos las 3 de realizar las actividades y las observaciones.

## **5. ANÁLISIS CRÍTICO**

Para el desarrollo del siguiente apartado de análisis tomaré como referencia las pautas establecidas para las observaciones en aula, siendo estas:

1. Clima Grupal
2. En lo que se refiere al niño/a
  - a) vínculo con referentes adultos en el ámbito educativo
  - b) vínculo con sus pares
  - c) vínculo con los objetos de conocimiento

En este caso, propongo construir una mirada crítica acerca de la experiencia llevada a cabo durante la práctica, interpretarla y analizarla, realizando un proceso de reflexión y articulación teórica, donde se tomarán referencias de distintos autores/as para retomar las interrogantes planteadas desde un principio y que guían este trabajo. Se buscará establecer una lógica de lo sucedido articulando aspectos teóricos que serán claves para su mayor entendimiento y problematización. Se pondrán en juego diferentes factores claves para pensar por qué pasó lo que pasó, este apartado, además, permite apropiarse de los sentidos de la experiencia, comprenderla y orientarla hacia el futuro (Jara, 2020).

### **5.1 CLIMA GRUPAL**

El clima grupal podría fácilmente dividirse en dos etapas, la primera etapa hasta el taller n°6 y la segunda etapa integra a los talleres n°7 al 11°. Propongo esta división para facilitar la visión general de la experiencia, ya que cuando retomo el acercamiento con cada uno de los talleres puedo visualizar cambios que van de la mano de los objetivos propuestos a medida que avanzaban nuestras intervenciones. Es cierto que durante ambas etapas nos irrumpieron situaciones que daban cuenta del nivel de desborde emocional de los/as

niños/as, sin embargo, las herramientas que fuimos brindando hicieron con que las situaciones se manejarán de diferentes formas, con un nivel de diálogo más fluido.

En este apartado me interesa hacer hincapié en lo sucedido durante la primera etapa de esta división que propongo, ya que es aquí en donde se da el mayor contacto con situaciones que dan cuenta de la existencia de un ambiente estigmatizante.

Previo al encuentro con los/as niños/as teníamos el contacto con los discursos en donde se los presentó como “los peores de la escuela”, entendimos con el equipo de trabajo que era necesario realizar un movimiento de apertura hacia lo desconocido, intentando no sesgar nuestro acercamiento con estos discursos. Dicho de otro modo, no queríamos ir predispuestas a encontrarnos con lo peor, sino que entendíamos la posibilidad de encontrarnos con situaciones delicadas y un contexto particular de problemáticas que requerirían un nivel de atención particular.

El taller 0 inaugura una parte crucial de la experiencia total, significó el primer acercamiento con los que serían los y las protagonistas de nuestros encuentros, a pesar del caos en lo que refiere al orden y la escucha, nos encontramos con niños/as expectantes, curiosos, receptivos. Hubo miradas, abrazos y cuestionamientos, ¿quiénes éramos?, ¿qué íbamos a hacer con ellos/as?, nuestra presentación como estudiantes de psicología les trajo el recuerdo de las intervenciones realizadas el año anterior, comentaron acerca de las instancias y nos hicieron saber el vínculo de cariño que establecieron con las estudiantes anteriores.

Teniendo en cuenta que iríamos a desarrollar el trabajo de campo sobre las bases de la psicopedagogía clínica (Fernandez, 2003), sería indispensable tener en cuenta que el aprender no compromete exclusivamente aspectos cognitivos, va más allá de esto y requiere un trabajo psíquico de máxima complejidad, constitutivo de la subjetividad en un intercambio e interdependencia con los objetos sociales y de conocimiento, en donde el sujeto simboliza el mundo de acuerdo a sus experiencias afectivas y las oportunidades sociales presentes (Schlemenson, Grunin, 2013). Por lo tanto, proponer nuevos espacios implicaba conocer la realidad presente, no podríamos construir algo nuevo sin entender lo ya existente. En un principio se nos comunicó que tendríamos, según la lista, veinticuatro niños/as a cargo durante los talleres, sin embargo, en ningún taller realizado contamos con todos/as, ya que las inasistencias resultaban ser otra de las problemáticas presentes dentro de la institución. Aproximadamente dieciséis fueron los niños y niñas que mantuvieron su asistencia durante casi todos los talleres.

A continuación expondré los principales hechos que me llevaron a definir al ambiente como potencialmente estigmatizante, estos, como expresé anteriormente, ocurrieron mayormente durante la primera etapa compartida. Todas las situaciones relatadas transcurrieron durante los talleres dentro de la institución, sin embargo, el ambiente al que hago referencia va más allá de los límites de la escuela, también refiere al ambiente familiar y al barrio, que a pesar de la escasa interacción directa, pudimos tener contacto a través de los relatos y discursos tanto de los niños/as, familiares y referentes de la institución.

En primer lugar es necesario realizar un breve acercamiento a la noción de estigma Si realizamos un análisis general del término, suele estar asociado a características negativas; entre las conceptualizaciones propuestas por el Diccionario de la Real Academia Española (2001) encontramos los términos: “desdoro, afrenta, mala fama”, en otras palabras y haciendo referencia a personas, refiere a atributos peyorativos.

Tomando los aportes de Goffman (1963), el estigma tiene que ver con la identidad social, se da a través de atributos desacreditables que acaban de algún modo determinando a las personas. Algo del orden de lo ajeno, extraño, termina categorizando y convirtiendo al sujeto en alguien menos aceptable. Pese a que la palabra toma diferentes significados según el contexto, mantiene una connotación negativa, generando exclusión de la sociedad bajo la justificativa de miedo y/u odio.

En el caso de este trabajo hago referencia al ambiente como potencialmente estigmatizante, esto surge a partir de la necesidad de definirlo teniendo en cuenta la cantidad de factores negativos que allí visualice. Con ambiente no me refiero únicamente al contexto institucional dentro y fuera del aula, sino también al contexto general en el cual transcurren estas infancias, y que de una u otra forma tuvimos contacto. Por último, al término potencial lo incluyo teniendo en cuenta que a pesar de los factores negativos presentes, también existían esfuerzos y propuestas por parte de la institución, los referentes y la comunidad, para acompañar y sostener a los/as niños/as.

A través de la reconstrucción de acontecimientos puntuales pretendo describir al ambiente y sus características, en paralelo, iré presentando lineamientos teóricos que sostienen el eje de análisis

El primer impacto al comenzar a realizar el trabajo de campo sin dudas fue el nivel de violencia presente, esta rodeaba la vida de los niños y niñas, en el aula, en el patio, en la familia y en el barrio. Durante la realización de los primeros talleres en más de una ocasión presenciamos situaciones de violencia física entre los/as niños/as, esta se daba a través de

empujones, utilizando objetos e invistiéndolos contra compañeros/as, incluso en algunas ocasiones los materiales que llevábamos para realizar las actividades, por lo cual la elección de herramientas suponían un piezo previo importante. Ocurrieron situaciones graves de pleito con piñas, patadas y lesiones físicas leves, estas ocurrían tanto dentro del predio, en el patio de la escuela, como en las proximidades. En estas se veían involucrados niños/as de diferentes grados (inclusive quinto) y también adolescentes que concurrían a la UTU. Cuando indagamos acerca de los motivos por los cuales ocurrían este tipo de instancias nos encontramos con riñas entre familias del barrio que terminaban reflejadas en encuentros violentos entre los/as niños/as. La violencia ambiental se expresaba a través de golpes en la puerta del salón, empujones de mesas, sillas, mochilas y otros objetos; este tipo de respuesta agresiva surgía rápidamente ante cualquier situación en donde se sintieran frustrados, al igual que la verborragia de insultos y amenazas. En el protocolo propuesto en el marco del Sistema Nacional Integrado de Salud para el abordaje de situaciones de maltrato a niñas, niños y adolescentes, se proponen algunos indicadores de daño psíquico en niños/as en edad escolar expuestos/as a situaciones de Maltrato Infantil (en adelante MI), entre estos encontramos la baja tolerancia a la frustración, agresividad, descontrol de impulsos, entre otros (Lozano et al., 2019).

En general, las interacciones de los/as niños/as estaban cargadas de agresividad, generando un ambiente violento, expresándose como podemos ver de diferentes formas. En cuanto a los términos de agresividad y violencia, ambos suelen ser presentados como sinónimos, sin embargo, me interesa conceptualizarlos, ya que aluden a diferentes situaciones. La agresividad es una reacción innata del ser humano, biológicamente determinada, adquirida durante la evolución de la humanidad; se despliega ante determinados estímulos y cesa ante inhibidores específicos. Por otra parte, la violencia es un fenómeno complejo, producto de la influencia y la evolución cultural, en otras palabras, una conducta socioculturalmente aprendida (Lozano et al., 2019). La exposición a ambientes violentos desde edades tempranas pone en riesgo la capacidad de los niños para aprender y socializar, afecta el desarrollo afectivo y relacional a lo largo de sus vidas. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), la violencia supone el uso deliberado de la fuerza física o poder, en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona, grupo o comunidad, que cause o tenga probabilidad de causar lesiones, daños psicológicos, trastornos del desarrollo, entre otros. (OMS, 2002).

En cuanto a lo relacional, destaco además, los gritos como forma de comunicación durante los talleres. A raíz de esto en un principio resultaba muy difícil comunicarnos, debíamos alzar nuestras voces y pedir reiteradas veces la escucha. Los gritos surgían como

resistencia a las tareas, a no escucharnos y no escucharse entre compañeros/as, cuando le dábamos la palabra a un niño/a, surgía una o varias voces como intento de sobresalir por encima de quien tuviese la palabra o como forma de no permitir la escucha a los/as demás, los gritos generaban muchas discusiones entre aquellos que tenían interés de oír y participar o por sentirse silenciados a través del grito del otro/a. Por lo cual para nuestras propuestas fue indispensable trabajar en subgrupos durante la mayor parte de las actividades, durante los talleres recalcamos la importancia de las voces de cada uno/a, que había tiempo para escucharnos y que hacerlo generaría un ambiente de trabajo agradable para todos y todas. Llevándolo al análisis, los gritos sin dudas suponían un pedido de escucha, si bien este era un factor que llevaba a etiquetas como niños/as con falta de respeto, entendía como necesario ver más allá de la cuestión del respeto. En este sentido, Silvia Bleichmar (2008) en sus desarrollos hace mención a la no respuesta e indiferencia como forma de crueldad y de violencia silenciosa, que muchas veces no es tenida en cuenta y que, sin embargo, se encuentra presente en la crianza de muchos niños y niñas. Teníamos noción dentro del panorama general que algunos/as de estos niños/as sufrían situaciones de abandono y negligencia en cuanto al cuidado y la escucha por parte de sus referentes, agrega la autora: “el hecho de que el otro no responda largamente produce una permanente sensación de inexistencia” (p.63). Recuerdo durante la realización de un taller en la interacción con una niña que realizaba un dibujo, en donde resalté que había acabado de aprender una técnica nueva observándola y oyéndole a ella, de inmediato levanta su mirada y expresa “que raro a mí nadie me mira”, quedó claro para mí en ese momento la expresión de un sentimiento de indiferencia y la importancia del contacto en donde esta niña se sintió humanizada a través de la mirada.

Existen diversos lineamientos teóricos en lo que refiere a la génesis y el mantenimiento de conductas agresivas desde edades tempranas, en la mayoría de las investigaciones y propuestas para tratar a la temática encontramos como central a las conductas antisociales, estas refieren a comportamientos disruptivos tales como agresiones verbales y físicas, alborotos, robos, falta de respeto, etc. (Fariña, Arce y Vázquez, 2003). Más allá de la diversidad de propuestas teóricas, me parece imprescindible mencionar que para el desarrollo de este trabajo me posiciono teniendo en cuenta lineamientos que van de la mano con el postulado de que ningún niño/a nace violento/a; sino que las conductas son un constructo en donde intervienen múltiples agentes socializadores como la familia y la escuela.

La familia a lo largo de los años ha sido vista como un lugar seguro en donde se desarrollan las infancias, sin embargo, no siempre nos deparamos con condiciones de protección en el

entorno familiar (Costa y Duarte, 2000). En cuanto a esto, desde un principio sabíamos que los niños y niñas vivían situaciones diversas y complejas en cuanto a estructura familiar y convivencia en el hogar, esta información llegaba por parte de los referentes de la institución en un principio, sin embargo, luego durante los talleres también se hacía presente en los relatos de los/as niños/as. Es por eso que anteriormente mencioné que el ambiente estigmatizante iba más allá de la institución. A modo de descripción general relataré algunas situaciones puntuales que encontrábamos en estas familias, las cuales eran diversas en cuanto a referentes a cargo de los niños/as, de todos modos, estoy utilizando la palabra familia para referir a padres, madres, abuelas, abuelos, tíos, tías, etc.

Varias familias contaban con personas en situación de privación de libertad y/o conflictos judiciales por diferentes motivos, principalmente violencia doméstica y comercialización ilegal de sustancias ilícitas, el consumo de estas y el ingreso a centros de rehabilitación también resultaba ser una problemática recurrente. Los/as niños/as estaban expuestos/as a diversas situaciones de negligencia en cuanto al cuidado, entre las cuales encontrábamos niños y niñas circulando por la calle en horarios nocturnos, sin supervisión de adultos responsables, expuestos a situaciones de consumo, venta de sustancias y uso de armas blancas. También presenciaban situaciones de violencia doméstica y/o actividades sexuales entre adultos.

Todas estas situaciones constituyen una flagrante de maltrato infantil y vulneración de los derechos humanos básicos, comprometiendo significativamente el desarrollo de la salud mental, física y emocional, generando sufrimiento y dolor que causan secuelas físicas y/o psicológicas Lozano et al. (2019):

El maltrato hacia NNA <sup>1</sup> es definido por la OMS como los abusos y la desatención de que estos son objeto. Incluye todos los tipos de maltrato físico o psicológico, el abuso sexual, desatención reiterada, negligencia y explotación comercial o de otro tipo que causen o puedan causar un daño a la salud, desarrollo o dignidad del NNA, o poner en peligro su supervivencia, en el contexto de una relación de responsabilidad, confianza o poder. El hecho de que los NNA sean testigos de la violencia de pareja en sus hogares se incluye entre las formas de maltrato infantil (p.25).

Para finalizar este apartado, haré referencia a dos situaciones puntuales que me parecen de extrema importancia brindar visibilidad en el contexto actual. En el aula contábamos con dos niños diagnosticados con diferentes trastornos asociados a la salud mental:

- Trastorno Límite de la Personalidad (TLP).
- Trastorno del Comportamiento: Negativista Desafiante y Disocial (TND).

---

<sup>1</sup> Niños, Niñas y Adolescentes.

En el ambiente notamos la fácil asociación entre algunas características en el comportamiento y diferentes trastornos, principalmente el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), las hipótesis y sugerencias diagnósticas circulaban por los pasillos no solo en referencia a niños y niñas de quinto grado sino en general. El comunicado acerca de ambos diagnósticos nos acercaba a situarnos a la realidad de ambos niños y posibles comportamientos. Sin embargo, los comportamientos del grupo en general iban en la misma línea, por lo cual, en un principio, no lográbamos visualizar grandes diferencias entre todos/as. Aparecía además en conjunto otro tipo de situación correspondiente a la negligencia en cuanto al cuidado de ambos niños por parte de sus referentes, ya que existía la prescripción médica del uso de psicofármacos en consecuencia de estos diagnósticos; en indagaciones realizadas por la escuela se llegó a la información de que ambos no hacían uso de estas, puesto que los referentes alegaban no estar de acuerdo con los médicos, además aparecía una vez más el discurso de que los niños tenían determinados tipos de comportamiento solamente “para llamar la atención”.

Sin la intención de cuestionar el diagnóstico particular de estos niños, ya que ambos tenían acompañamiento por fuera de la institución dentro de sus respectivos servicios de salud, me interesa plantear algunos lineamientos con respecto a la patologización de las infancias (Miguez, 2015).

El aumento del traslado de problemáticas inherentes a la vida al campo médico con atribuciones de determinaciones biológicas es un hecho en los días de hoy, las infancias no escapan a este fenómeno y por ende cada vez nos encontramos con más diagnósticos posibles para aquellas características que en algún punto se establecen como disfuncionales para la sociedad, acompañados por un listado de psicofármacos: “Estos fármacos se están utilizando en la infancia para controlar las conductas de los niños y adaptarlos a un sistema, que en su estructura central no ha variado en los últimos tres siglos” (Affonso, Collares y Untoiglich, 2013, p.30). Es de extrema importancia en el desarrollo de nuestra disciplina y en el quehacer psicológico dentro de las instituciones educativas, escapar de estos reduccionismos biologicistas y/o psicologistas que anulan la complejidad del ser humano. Los diagnósticos se realizan teniendo en cuenta la sintomatología, sin embargo, muchas veces no se tiene en cuenta el contexto de desarrollo de las mismas y se acaba pasando por alto situaciones que generan sufrimiento infantil y que este se manifiesta a través de síntomas que van más allá de determinaciones biológicas (Almagro, 2019).

¿Quién sufre y por qué?, esta interrogante propuesta por Bleichmar (2004) abre el camino para pensar en la realidad a la cual nos acercamos cuando intervenimos, resulta imprescindible preguntarnos en qué marco se constituyen hoy las condiciones de producción de la subjetividad en la infancia, son las modalidades histórico-singulares de la constitución psíquica que deben abordarse en un proceso de diagnóstico. Es importante además entender al síntoma más allá de la emergencia de signos patológicos.

Es a partir de esto que abro invitación a la pregunta ¿realmente estábamos frente a los “peores” de la escuela?, o ¿estábamos frente a niños y niñas con sus psiquismos desbordados en un contexto complejo y un estallido de síntomas que iban de la mano de expresiones de angustia y desborde emocional?.

## **5.2 VÍNCULO CON REFERENTES ADULTOS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO**

Con relación a los vínculos establecidos entre los niños/as con referentes adultos dentro de la institución, sin dudas, el vínculo con la maestra fue el cuál pudimos tener un mayor contacto. Durante los primeros talleres la maestra se encontraba ausente por temas vinculados a su salud, fue a partir del taller n°4 que comenzó acompañarnos durante la realización de las actividades. Existía la particularidad de que la maestra había compartido el año lectivo anterior también como docente del grupo, cuando estos niños/as cursaban cuarto grado. Por ende, estaban muy familiarizados y se notaba un vínculo de cariño y respeto, siendo la figura principal de la institución a la cual recurrían ante cualquier situación. En los primeros encuentros, los niños expresaban preocupación por la salud de la maestra y su ausencia, haciéndonos saber el gran cariño que tenían hacia ella. El vínculo que se establece en las instituciones, tanto entre pares, como con las maestras, es un factor clave para el aprendizaje y la convivencia en el aula.

El vínculo al cual hago referencia durante el análisis, comprende al conjunto de relaciones sociales que emergen en los centros educativos, en el marco de prácticas, representaciones, red de relaciones y conflictos que se entrelazan allí (Viscardi y Alonso, 2003). Desde nuestra disciplina y para llevar a cabo procesos psicoterapéuticos, el vínculo resulta un componente indispensable, incidiendo directamente en el desarrollo cognitivo y social de los sujetos (Janavel, 2019).

Alicia Fernández (1987) nos habla al respecto del poder docente, que más allá de enseñar contenidos, tiene un poder que emana de su lugar y persona, así como puede ser agente y promotor de salud, puede actuar reforzando sentimientos de fracaso escolar. Es por eso, que al posicionarnos desde una perspectiva psicopedagógica debemos no solo intervenir con los niños y niñas, sino también, realizar un trabajo interdisciplinario en conjunto con los maestros y maestras, apuntando a que el deseo de aprender pueda sostenerse a pesar de las adversidades presentes.

En los momentos que la maestra se encontraba ausente, los niños y niñas quedaban a cargo de la secretaria de la institución y/o maestra/o suplente, en ambos casos recibimos relatos al respecto de la dificultad que tenían para comunicarse con los niños/as, lograr que escucharan, obedecieran o realizaran algún tipo de actividad. Se notaba como en los momentos de ausencia de la maestra referente, los niños/as se mostraban más desafiantes, entraban y salían del salón reiteradas veces, los gritos y agresiones ocurrían con más frecuencia y el interés por las actividades descendía. En cambio, con la participación activa de la maestra durante los talleres demostraban un mayor interés, les emocionaba que esta hiciera parte de las propuestas y que ayudara en la realización de los juegos, además, auxiliaba a que el ambiente de trabajo fuera más ameno, lograba bajar los niveles de ansiedad a través de una comunicación bastante asertiva entre ella y los niños de forma bastante rápida, tenían sus códigos y acuerdos. En este punto es importante resaltar que debido al contexto, la estructura individual y familiar, estos niños/as tienden a desconfiar de lo desconocido y muchas veces esto termina impactando su forma de relacionarse tanto entre pares como con los adultos, establecer un espacio de confianza lleva tiempo y diálogo. Es así, que desde las prácticas y a partir de los saberes que permiten compartir y crear nuevos espacios, se van produciendo grietas en la rigidez para modificar los vínculos (Fernández, 1987).

Resaltó la participación de la maestra, como clave en ayudarnos a generar un vínculo de confianza y respeto entre los niños y nosotras, a cada taller éramos recepcionadas con mayor entusiasmo, también comenzaban a regular los gritos y sus conductas cuando les solicitábamos o llamábamos la atención. Siempre nos cuestionaban si volveríamos la semana siguiente y si los odiábamos, “como todos/as los/as demás”, desmitificar esa idea de odio hacia ellos fue algo que realizamos durante todos los talleres, recordándoles que eran importantes y únicos/as.

Me interesa mencionar, una particularidad observada con respecto a los referentes adultos de la institución. A lo largo de las semanas se observó con el equipo de trabajo una especie

de agotamiento por parte de estos/as y algunas ausencias debido a situaciones de salud. En este sentido, resulta importante tener en cuenta el ambiente de trabajo y las diversas problemáticas presentes en la institución, que van generando un desgaste mental y físico. En los últimos años, se ha notado una creciente en lo que se ha llamado síndrome burnout, “la enfermedad profesional del siglo XXI”, este es considerado una respuesta al estrés laboral que se caracteriza por cansancio emocional, despersonalización y baja realización personal, comprometiendo la calidad de vida y la labor profesional (Fernández, 1987).

Muchas veces las maestras terminaban involucradas en situaciones que ocurrían por fuera de la escuela, en el barrio, entre las familias o situaciones en los hogares; que debido a la confianza, los niños y niñas terminaban compartiendo con ellas. Las escuelas cuentan con mapas de ruta elaborados por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y por Escuelas Disfrutables de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria, que deben ser accionados ante situaciones de maltrato y violencia hacia niños, niñas y adolescentes en educación inicial y primaria (Lozano et al., 2019). Más allá de estos protocolos disponibles, la institución se veía en ocasiones desbordada, teniendo en cuenta además la vuelta reciente a la presencialidad pos-emergencia sanitaria. Con la ausencia de la participación de la familia y la difícil comunicación se instalaba una sensación de desesperanza en cuanto al futuro, oportunidades y desarrollo.

Las instituciones han operado históricamente como productoras simbólicas de los sentidos que sustentan los lazos sociales, principalmente la familia y la escuela. Hoy en día, se observa un agotamiento de las instituciones, impactando sobre sus estatutos, generando destitución y fragmentación. La norma ya no se comparte y con el devenir de estos cambios se generan nuevos modos de producción de subjetividad. Un ejemplo de ello, son los medios de comunicación cada día más presentes en cada rincón de nuestra sociedad y sin dudas en los procesos de socialización de niños y niñas (Corea y Lewkowicz, 1999)

A pesar de este agotamiento presente en la institución, reconozco el esfuerzo y la voluntad compartida de los referentes con nosotras, además, la disposición de procurar ayudar, de una u otra forma, el desarrollo de nuevas posibilidades, nuevos espacios y en la realización de nuestras actividades.

### **5.3 VÍNCULO ENTRE PARES**

En cuanto al vínculo entre los niños y niñas, como he resaltado anteriormente, este se veía irrumpido en diversas ocasiones por una comunicación agresiva. Las situaciones ocurrían en la mayoría de las veces, luego que dos niños/as se confrontaban, el grupo comenzaba a potenciarse y terminaban todos/as involucrados/as generando un ambiente caótico. La potencia del grupo ocurría en dos direcciones, tanto para lo negativo como para lo positivo, así como se conocían para bien, también se conocían para mal y utilizaban esta cercanía y el conocerse durante las discusiones. En este punto, es importante tener en cuenta que las relaciones interpersonales, dada entre todos los actores de la institución educativa, desempeñan un papel importante en lo que refiere a la adaptación, progreso y convivencia escolar (Viscardi y Alonso, 2003).

Dentro del aula se distinguían diferentes grupos, divididos por afinidad. Algunos/as niños/as compartían parentescos familiares y/o convivían a diario en el barrio. La convivencia es parte central del proceso educativo, y es por eso debe ser un eje central dentro de las instituciones el construir y promover relaciones de intercambio y reciprocidad, para generar una convivencia sobre la base del diálogo, sentimiento de pertenencia y respeto los unos de los otros (Viscardi y Alonso, 2003). El término convivir alude a coexistir con un otro/a, implica la práctica de ciertos compromisos de respeto mutuo, cooperación, análisis y resolución de conflictos, actuar juntos por un fin en común (Bentancor, Briozzo y Rebour, 2010). Estos autores plantean, además, que existen diferentes modelos de convivencia que se adquieren durante los procesos de socialización y se reproducen en los diferentes espacios por los cuales se circula. En este caso vemos que los niños y niñas tendían a reproducir las formas de vincularse dentro del barrio y entre familias, sin embargo, es necesario que la escuela también tenga una propuesta de modelo para la convivencia, desarrollado a través de acciones pedagógicas y didácticas. Es importante tener en cuenta que la escuela es un espacio de interacción cotidiano en donde los niños y niñas están construyendo sus identidades, modificando actitudes y aprendiendo a desempeñarse en la diversidad individual y social.

Como resalté, la potencia del grupo se notaba desde diferentes perspectivas, a pesar de que en términos de trato y cuidado se notaban diversas dificultades. En lo que se refería al discurso que circulaba por los pasillos de ser “los peores” ellos y ellas mismos/as repetían diversas veces que su grupo se trataba del peor, enseguida todos entraban en un acuerdo y en varias oportunidades reforzaban esa idea, por lo cual, a lo largo de todos los talleres

siempre que era necesario se abría el debate en conjunto con ellos y ellas para pensar esta idea y deconstruirla. A partir del momento que los niños/as ingresan a la institución, la concepción que tienen de sí mismos/as se amplía, el grupo de pares otorga una identidad social, es en este grupo de iguales en donde emergen intereses propios, sin embargo, la acreditación y aprobación del grupo es indispensable (Palacios, Marchesi, Carretero, 1984). En los conflictos que ocurrían fuera de aula, notábamos cómo se organizaban rápidamente para apoyarse, más allá del poco cuidado dentro del grupo no se permitía que los de afuera “se metieran con lo de quinto” como ellos/as mismos/s lo expresaban. Freud (1914), planteaba que en la etapa temprana de la vida de los/as niños/as se consolidan los vínculos que serán pilares para determinar luego, las relaciones afectivo-vinculares. Todas las relaciones posteriores tendrán marcas de estos primeros vínculos, las cuales se conservan de manera inconsciente.

Teniendo en cuenta, que algunos/as niños/as no realizaban las tareas cuando dividían subgrupo con determinado/a compañero/a, a sugerencia de la maestra, debíamos separarlos/as durante los talleres. Es así, que previo a cada actividad, realizamos una división a través de juegos en donde (internamente), establecíamos estrategias a modo de evitar determinados cruces y lograr generar un clima menos tenso dentro del aula. Evitando rechazos y actitudes negativas

A lo largo de las semanas pudimos observar como fuimos construyendo de acuerdo a nuestros objetivos propuestos un clima grupal de cohesión para el desarrollo de las actividades y para promover la convivencia en el ámbito escolar. Los nuevos espacios que propusimos estuvieron acompañados de una escucha activa y temáticas referentes al cuidado y respeto de sí mismo, de los demás y del entorno. Nos propusimos reforzar al grupo como una potencia positiva dentro de la institución, demostrando a través de diferentes actividades como el grupo en conjunto lograba llegar a un fin en común con diferentes formas de vincularse, escuchándose y respetando los unos a los otros.

#### **5.4 VÍNCULO CON LOS OBJETOS DE CONOCIMIENTO**

Teniendo en cuenta que la práctica se inscribe dentro de la línea de simbolización y subjetivación desde una perspectiva de psicopedagogía clínica (Akar, 2021), era indispensable tener en cuenta para el análisis la relación de los niños/as con los objetos de conocimiento y su relación con el aprendizaje. Con producción simbólica se hace referencia a la actividad psíquica interpretativa del mundo circundante, a partir de esto el niño en un intercambio con los objetos sociales y de conocimiento va a simbolizar teniendo en cuenta

además las experiencias afectivas y oportunidades sociales existentes (Schlemenson y Grunin, 2013).

Para la realización de los talleres tuvimos en cuenta las sugerencias previas por parte de referentes de la institución, la principal sugerencia refería a la realización de los talleres dentro del aula, ya que sostener la atención y no dispersarse era una tarea compleja y aún más en espacios abiertos. En los primeros talleres nos ocupamos de observar cómo se relacionaban con la escritura y la lectura y así tenerlo en cuenta al momento de crear las actividades; demostraban gran dificultad en ambas, por lo cual al momento de leer las consignas o en actividades escritas los/as auxiliamos en conjunto con la maestra. Como mencionan Schlemenson y Grunin (2013) para poder capturar modalidades de simbolización propia de cada sujeto se hace necesario encontrar referentes productivos como por ejemplo la actividad escrita, discursiva, gráfica y lectora, logrando así conceptualizar formas singulares y eventualmente restrictivas características de los niños y niñas a quienes asistimos.

En cuanto al discurso, los niños y niñas no presentaban grandes dificultades al momento de comunicarse e interpretar las propuestas, algunos niños/as se mostraban más resistentes a hablar emitiendo sonidos extremadamente bajos, lo cual dificultaba la comprensión y participación debido al ambiente ruidoso, sin embargo, siempre procuramos acercarnos y respetar los tiempos de cada uno/a en cuanto a la voluntad de participar.

El principal referente productivo que utilizamos en los talleres fue el gráfico, los niños/as preferían realizar actividades en las cuales tuvieran que dibujar y/o pintar, incluso creamos un librito de producciones artísticas que se fueron elaborando a lo largo de los talleres, el librito fue una herramienta para fomentar el cuidado de los materiales, ya que en un principio hubo situaciones en que los utilizaban los materiales para lanzarse entre ellos y ellas o romperlos. La psicopedagogía clínica considera que entre los niños con problemas de aprendizajes prevalecen quiebres y formas precarias de simbolización, presentes por ejemplo en las producciones gráficas (Schlemenson y Grunin, 2013), algunos niños/as presentaban cierta dificultad cuando la consigna era en un formato más libre, dibujar lo que prefirieran o más les gustara, también al momento de explicar el porqué de la elección, por lo cual, fomentar el desarrollo de la imaginación y la resolución de conflictos también estuvo presente durante el desarrollo de las actividades.

Aprender va más allá de sentarse a escuchar a un otro/a que nos transmite información para procesar, en el aprendizaje la disponibilidad psíquica es un factor indispensable, debemos tener en cuenta la cantidad de situaciones expuestas a lo largo de este trabajo al momento de pensar el lugar que podría ocupar el aprendizaje en la vida de estos niños y niñas. El cansancio físico, emocional y mental producido por diversas situaciones

intrafamiliares irrumpen en la vida de estos, la “falta de atención” y disposición para la realización de actividades se ven reflejadas como síntoma de algo que va más allá del aula y que muchas veces no se tiene en cuenta al momento de generar etiquetas que terminan limitando y generando una autopercepción negativa tanto del grupo cuando de los sujetos individuales. “Cuando un niño crece entre relaciones parentales amenazantes, con poco contacto corporal y escaso intercambio lingüístico con sus referentes primarios, se generan restricciones en su productividad simbólica de difícil remisión” (Schlemenson, Álvarez, Cantú y Prol, 2004, p.23).

## **6. CONSIDERACIONES FINALES**

La participación en la práctica de graduación abrió paso a la realización de este trabajo final de grado, en el cual realicé algunas reflexiones en torno a interrogantes que surgían durante las intervenciones y que, debido a la emergencia de diversas problemáticas, fueron pasando a un segundo plano. El interés por analizar y procurar entender más a fondo la experiencia y cuáles eran los aportes posibles a partir de esta, fueron el motor para el desarrollo. De las diversas interrogantes, que podrían dar pie a diferentes análisis, decidí dar continuidad a la cual, a partir de diversas características, me había hecho definir al ambiente de una forma específica: “potencialmente estigmatizante”. Resonaba esta noción durante el tiempo en el cual estuve inscrita en la experiencia y seguía resonando posterior a esta. Notaba como las características contextuales atravesaban la producción de subjetividad de los niños y niñas, y como estos/as, continuaban en ocasiones siendo silenciados. Con sus voces sustituidas por los enunciados de las instituciones, en este caso principalmente la familia y la escuela, cargando con etiquetas que terminaban por definirlos y limitarlos.

Así como se priorizó durante la experiencia el dar voz a los niños/as para generar nuevos espacios y entender cuál sería el propósito de estos, también fue mi intuición continuar dando voz y generar visibilidad de la realidad educativa desde esta producción. Los hechos relatados dan cuenta de diversas problemáticas institucionales y la necesidad de abordarlas de forma interdisciplinaria. Debemos tener en cuenta la complejidad de los procesos educativos, en donde encontramos diversas variables y factores, por lo cual no podrían ser abordados bajo una única disciplina. La comunicación interinstitucional es clave para el desarrollo de prácticas adecuadas, con una perspectiva de derechos, que promueva y dé

prioridad al desarrollo de infancias saludables. En este caso, la maestra fue la referente de la institución con la cual mantuvimos una comunicación activa, compartiendo planificaciones y priorizando el diálogo para definir lineamientos en conjunto. Esta comunicación fue clave para sostener situaciones complejas y abordarlas de forma sutil, priorizando el cuidado de los niños y niñas.

Durante el desarrollo me propuse tomar aportes de autores y entidades que promuevan el desarrollo de infancias saludables, desde una perspectiva de salud mental, física y emocional. El desarrollo del quehacer psicológico dentro de las instituciones educativas debe tener en cuenta que la educación es un proceso social amplio, aspirando a la transformación del individuo en sujeto de sus operaciones, lo cual implica generar una posición crítico-reflexiva. Para esto se debe generar nuevos espacios de escucha y contención, nuevas posibilidades y nuevas herramientas para su desarrollo.

En el transcurso de las intervenciones pudimos acompañar avances que iban de la mano con los objetivos propuestos. Para que esto fuera posible, entablar un vínculo de confianza fue indispensable. Realizamos propuestas teniendo en cuenta la disponibilidad de los niños y niñas, sus intereses, los cuales fueron compartiendo con nosotras para de esta forma lograr generar un ambiente propicio para el desarrollo de las actividades. A partir del momento que logramos visualizar el uso de herramientas, que fuimos brindando para pensar cómo poder establecer dicho ambiente, comenzamos a realizar actividades en el patio de la escuela, lugar en donde los niños y niñas disfrutaban mucho pasar su tiempo. Acercándonos al final de los talleres podíamos notar cómo se autorregulaban, pedían perdón las veces que decían algún tipo de grosería o cuando levantaban la voz interrumpiendo las actividades. Además, comenzaron a agradecernos por aquello que habían aprendido con nosotras y nos contaban situaciones en las cuales aplicaban lo charlado en los talleres. Cuando llegábamos a la escuela, éramos recibidas con gritos de entusiasmo “llegaron las psicólogas” decían, y fluían abrazos y miradas de ternura.

Es por lo anterior que más que el deseo de contar y transmitir lo ocurrido, me movió la necesidad de hacer visible, de demostrar otra perspectiva, de mover a estos/as niños/as del lugar problema, entender los discursos, cuestionarlos y brindar nueva información para que ningún niño/a tenga que cargar con la etiqueta de ser el peor. Hacerlos protagonistas de sus historias y darle voz a sus vivencias que dan cuenta de la diversidad contextual en la cual se encuentran inscriptos. Es un deber de nosotros adultos/as alumbrar caminos, brindar oportunidades y asistencia.

Transitar la práctica ha sido un desafío, no solo a nivel personal, sino también institucional. El discurso instaurado al respecto de los/as niños/as, la desesperanza de lograr transitar un camino diferente, el agotamiento de los referentes institucionales y la frustración generaban en el ambiente, muchas veces, un silencio prolongado, cargado de incertidumbre con relación al porvenir. El sostén de la docente referente, el compañerismo no solo entre las compañeras de intervención, sino todas aquellas que llevaban a cabo las intervenciones con los demás grados, fue indispensable y reconfortante durante la trayectoria.

Por último, en lo personal, entiendo a la psicología, desde un lugar que es capaz de crear nuevos horizontes y abrir paso a nuevas posibilidades. Es por eso que desde nuestro rol, es indispensable tener en cuenta que el desarrollo se produce en una red de significaciones y sentidos. Más allá de transmitir mis aprendizajes, los aciertos y errores, también deseo que este trabajo en algún punto genere nuevas interrogantes y el deseo de construir nuevos caminos. No solo pensando en el desarrollo de las intervenciones prácticas, sino para futuros acercamientos a distintas instituciones. Para que las infancias no sean arrebatadas, tachadas y etiquetadas ni en las escuelas, ni en las familias, ni en los barrios y en ningún otro lugar. Invito a reflexionar acerca de nuestros discursos en torno a las infancias y el por qué de los mismos.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Affonso, M. A., Collares, C., & Untoiglich, G. (2013). La maquinaria medicalizadora y patologizadora en la infancia. *G. Untoiglich. En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz. La patologización de las diferencias en la clínica y la educación.* Recuperado de:  
<https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2021/privada/materiales/EnInfanciaDiagnosticosEscribenLapiz.pdf>
- Akar Moreno, A. (2021). *Intervenciones psicopedagógicas en Educación Inicial y Enseñanza Primaria* [Guía de curso]. Práctica anual de Ciclo de Graduación. Universidad de la República, Facultad de Psicología, Montevideo. Recuperado de  
<https://correo.psico.edu.uy/service/home/~/Guia%20practica%202021.pdf?auth=co&loc=es&id=167381&part=2>
- Almagro, M. F. (2019). Sufrimiento psíquico y cuerpo: ¿Síntoma o trastorno?. In *XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia.* Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires. Recuperado de:  
<https://www.aacademica.org/000-111/958.pdf>
- Amorín, D. (Dir.) (2009). Cuadernos de Psicología Evolutiva 2: Introducción a los métodos y técnicas para la investigación en Psicología Evolutiva. Montevideo: Psicolibros-Waslala.
- Administración Nacional de Educación Pública, (s.f). *Centros educativos asociados.* Recuperado de: <https://www.anep.edu.uy/territorios/mas-cerca/cea>
- Ardoino, J. (1997). La implicación. Conferencia en el Centro de Estudios sobre la Universidad. México: UNAM.
- Bleichmar, S. (1988). Diagnóstico: una perspectiva metapsicológica. *Cuestiones acerca de la técnica psicoanalítica con niños y adolescentes. 7º Jornada Interna de Psicoanálisis de Niños y Adolescentes Asociación Escuela Argentina de Psicoterapia para Graduados, Ciudad de Buenos Aires.*

Bleichmar, S. (1996) Conferencia sobre estructuración psíquica. Revista Uruguaya de Psicoanálisis En Línea ISSN 1688-7247 Recuperado de: <http://www.apuguay.org/apurevista/1990/1688724719968303.pdf>

Bleichmar, S. (2007). Acerca de la subjetividad [Conferencia]. *Recuperado de* <https://seminario-rs.gc-rosario.com.ar/conf-silvia-bleichmar-30-07-2003>

Bleichmar, S. (2008). *Violencia social-violencia escolar* (Vol. 13). Noveduc Libros.

Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/26946>

Corea, C., & Lewkowicz, I. (1999). ¿Se acabó la Infancia?. Ensayo sobre la destitución de la niñez. In *Se acabó la Infancia?. Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Recuperado de: [https://vozyvos.org/sdm\\_downloads/se-acabo-la-infancia-ensayo-sobre-la-destitucion-de-la-ninez/](https://vozyvos.org/sdm_downloads/se-acabo-la-infancia-ensayo-sobre-la-destitucion-de-la-ninez/)

Costa, M., & Duarte, C. (2000). *Violencia Familiar*. Porto: ambar.

DeMAUSE, L. (1974). *La evolución de la infancia*. Historia de la infancia. Madrid: Alianza. Recuperado de: [http://psicodinamicajlc.com/articulos/varios/evolucion\\_infancia.pdf](http://psicodinamicajlc.com/articulos/varios/evolucion_infancia.pdf)

Fariña, F., & Arce, R. (2003). Avances en torno al comportamiento antisocial, evaluación y tratamiento. Madrid: Ministerio de trabajo y asuntos sociales. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/profile/Ramon-Arce/publication/281965492\\_Avances\\_en\\_torno\\_al\\_comportamiento\\_antisocial\\_evaluacion\\_y\\_tratamiento/links/55ffc3e508aeba1d9f840d42/Avances-en-torno-al-comportamiento-antisocial-evaluacion-y-tratamiento.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Ramon-Arce/publication/281965492_Avances_en_torno_al_comportamiento_antisocial_evaluacion_y_tratamiento/links/55ffc3e508aeba1d9f840d42/Avances-en-torno-al-comportamiento-antisocial-evaluacion-y-tratamiento.pdf)

Fernández, A. (1987). *La inteligencia atrapada: abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia*.

Fernández, A. (2003). *Los idiomas del aprendiente*. Nueva visión.

- Freud, S. (1985). Obras completas v. 14: contribución a la historia del movimiento psicoanalítico: trabajos sobre metapsicología y otras obras: 1914-1916. Amorrortu. Recuperado de: <http://bibliopsi.org/docs/freud/14%20-%20Tomo%20XIV.pdf>
- Goffman, E. (1963). Estigma, la Identidad deteriorada Amorrortu. *Buenos Aires*. Recuperado de: <https://sociologiaycultura.files.wordpress.com/2014/02/goffman-estigma.pdf>
- Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano (s.f.). *Presentación*. Recuperado de <https://educacion.psico.edu.uy/presentacion>
- Jara, O. (2012). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. San José: CEP-Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.
- Jara Holliday, O. (2020). Orientaciones teórico prácticas para la sistematización de experiencias. Recuperado de: <http://148.202.167.116:8080/xmlui/handle/123456789/3845>
- Janavel, S. (2019.). *Características del vínculo terapéutico en la clínica infantil actual*. Tesis de maestría. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/20.500.12008/27336>
- 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. Recuperado de: <https://1library.co/document/7q0wx5vy-implicacion-y-sobreimplicacion-rene-lourau.ml>
- Lozano, F., García, M., Sande, S., Perdomo, V., & Zunino, C. Protocolo para el abordaje de situaciones de maltrato a niñas, niños y adolescentes en el marco del Sistema Nacional Integrado de Salud [Internet] Uruguay: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Ministerio de Salud Pública; 2019.
- Míguez, M. (2015.). *Patologización de la infancia en Uruguay*. Aportes críticos en clave interdisciplinar. Estudios Sociológicos Editora. Recuperado de: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/20286>

- Muniz, A. (2013). Abordajes clínicos de las problemáticas actuales en la infancia. Recuperado de: <http://scielo.edu.uy/pdf/pcs/v3n2/v3n2a07.pdf>
- Orozco, M., & Francia, M. T. (1997). Propuesta pedagógica para las escuelas de tiempo completo. *Documento para la discusión*. Uruguay: Administración Nacional de Educación Pública. Consejo Directivo Central. ANEP/Proyecto MECAEP.
- Ortega Soriano, R. (2011). *Los derechos de las niñas y los niños en el derecho internacional, con especial atención al Sistema Interamericano de Protección de los Derechos Humanos*. México: Comisión Nacional de Derechos Humanos.
- Real Academia Española. (2001). Diccionario de la lengua española (22.a ed.). Recuperado de: <http://www.rae.es/rae.htm>
- Rojas, M. (1996). La metodología lúdico creativa. Cartagena: Congreso de Cartagena de Indias. Recuperado de: <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d098.pdf>
- Romero, F., & Tomatis, K. (2017). Explorando la extensión universitaria y la evaluación en Argentina y Uruguay. Un mapeo de las instituciones públicas. Recuperado de: <https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/sites/5/2018/02/CO-1-Romero.pdf>
- Schlemenson, S., Álvarez, P., Cantú, G., & Prol, G. (2004). *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica: voces presentes y pasadas*. Paidós.
- Schlemenson, S., & Grunin, J. (2013). Psicopedagogía clínica. *Propuestas para un modelo teórico e investigativo*. Buenos Aires: Eudeba.
- Unicef. (2006). Convención sobre los Derechos del Niño. Recuperado de: <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Viscardi, N., & Alonso, N. (2013). *Gramática (s) de la convivencia*. ANEP. Recuperado de: [https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/libros-digitales/gramatica-s-%20de%20la%20convivencia\\_alonso%20-%20viscardi.pdf](https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/libros-digitales/gramatica-s-%20de%20la%20convivencia_alonso%20-%20viscardi.pdf)
- Vignolo, J., Vacarezza, M., Álvarez, C., & Sosa, A. (2011). Niveles de atención, de prevención y atención primaria de la salud. Recuperado de: [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-423X2011000100003&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-423X2011000100003&script=sci_abstract)

Winnicott, D. (2003). Realidad y Juego. Buenos Aires, Argentina: Gedisa

World Health Organization. (2002). Informe mundial sobre la violencia y la salud: sinopsis.

Recuperado de:

[https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/67411/a77102\\_spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/67411/a77102_spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Yubero, S. (2005). Capítulo XXIV: Socialización y aprendizaje social. *Psicología social, cultura y educación*, coord. por Darío Páez Rovira, Itziar Fernández Sedano, Silvia Ubillos Landa, Elena Zubieta, 819-844. Recuperado de:

<https://www.ehu.eus/documents/1463215/1504276/Capitulo%2BXXIV.pdf>