



**Universidad de la República
Facultad de Psicología**

**“APORTES AL TRABAJO CON INFANCIAS EN CONDICIÓN DE
VULNERABILIDAD PSICOSOCIAL: SUBJETIVIDAD, ROLES DE GÉNERO,
SALUD Y EMOCIONES”**

**Trabajo Final de Grado
Sistematización de Experiencia
Club de Niños “Ombú Pequeño”
Asociación Civil La Pascua
Cruz de Carrasco, Montevideo, 2023.**

Renata Magliano Giordano. 5.149.466-0

Docente tutora: Profa. Adjta. Anabel Beniscelli Taibo

Docente revisora: Profa. Asist. Mag. Mariana Pereira Condinanza

Montevideo, Uruguay, septiembre de 2024.

Agradecimientos

A mamá, papá y mi hermana: mis tres motores, quienes siempre creyeron en mí, por recordarme sobre la alegría de la vida y la gratitud en cada andanza.

A toda mi familia: por ser refugio, motivación y apoyo incondicional.

A mis compañeras/amigas/futuras colegas que me regaló el camino recorrido: por el sostén, la compañía, los aprendizajes y el crecimiento.

A mis amigas y amigos de siempre: por entender de nuevos tiempos, permanecer, seguir eligiéndonos en nuestras nuevas formas de ser/estar.

A mi tutora: por su generosidad, calidez, apoyo y acompañamiento, enseñándome sobre teorías pero más aún sobre la vida.

A la Asociación Civil La Pascua: por abrirnos sus puertas y recibirnos tan amorosamente.

A la Facultad y a la Udelar como institución toda, que me alojó y habilitó en este viaje de descubrimientos, transformándome profesional y personalmente.

A todas/os y cada uno que fue parte,

¡GRACIAS! No hubiera sido posible sin su presencia.

Uno escribe a partir de una necesidad de comunicación
y de comunión con los demás,
para denunciar lo que duele y compartir lo que da alegría.
Uno escribe contra la propia soledad y la soledad de los otros...
Encender conciencias, revelar la realidad...
Pero ¿qué puede un escritor, por mucho que arda su fueguito,
contra el engranaje ideológico de la mentira y el conformismo?
...la posibilidad del aporte depende del grado de intensidad
de la comunidad del escritor con las raíces, los andares
...de su sensibilidad para percibir el latido,
el sonido y el ritmo de la auténtica contra-cultura en ascenso. (Galeano, 1977,
p. 17;23)

Resumen:

Este Trabajo Final de Grado en modalidad sistematización de experiencia, pretende abordar las intervenciones realizadas durante el año 2023 en el Club de Niños “Ombú Pequeño” de la Asociación Civil La Pascua - barrio La Cruz de Carrasco; en el marco de la práctica de extensión “Género - Salud - Comunidad”. El objetivo de esta escritura es reconstruir la experiencia reivindicando el valor del *conocimiento situado*. Se llevará adelante la articulación de sentires y quehaceres junto a un corpus teórico que posibilite continuar reflexionando y comprendiendo cómo las condiciones materiales de existencia impactan en la subjetividad de niños y niñas de 5 a 8 años. Se procura destacar la importancia de ámbitos seguros para la promoción de salud a través de la elaboración de los efectos adversos en la forma de gestionar emociones, así como su impacto en los roles de género y en la producción de subjetividad. A la vez se irá recorriendo un camino de aprendizajes transversalizado por la Psicología de la Salud, la Perspectiva de Género con foco en los estudios sobre masculinidades, y las teorías sobre Inteligencia Emocional en el ámbito Educativo; dando cuenta de los impactos de la experiencia en la formación del rol como -futura- psicóloga.

Palabras clave: Infancias, vulnerabilidad, emociones, cuidados.

Abstract:

This Final Undergraduate Work in experience systematization modality, aims to address the interventions carried out during the year 2023 in the Children's Club "Ombú Pequeño" of the Civil Association La Pascua - La Cruz de Carrasco neighborhood; within the framework of the extension practice "Gender - Health - Community".

The objective of this writing is to reconstruct the experience claiming the value of situated knowledge. The articulation of feelings and tasks will be carried out together with a theoretical corpus that makes it possible to continue reflecting and understanding how the material conditions of existence have an impact on the subjectivity of boys and girls from 5 to 8 years old. The aim is to highlight the importance of safe environments for the promotion of health through the elaboration of the adverse effects on the way of managing emotions, their impact on gender roles and on the production of subjectivity.

At the same time, a learning path will be traversed through Health Psychology, Gender Perspective with a focus on masculinities studies, and theories on Emotional Intelligence in the Educational field; giving account of the impact of the experience in the formation of the role as a -future- psychologist.

Keywords: Childhoods, vulnerability, emotions, care.

Índice:

Agradecimientos.....	2
Resumen.....	4
Abstract.....	5
Introducción.....	7
El Adentro y el Afuera: Lo que Fragmenta, lo que Converge y sus Modos de Coexistir.....	9
Las Experiencias Previas.....	10
El Diario no hablaba de ti... ni de mi... ..	11
Trascendiendo Fronteras: compartir perspectivas por América Latina	13
Territorio; El Aquí y Ahora de la Experiencia.....	16
Metodología. ¿Desde dónde nos Posicionamos para la Intervención?.....	18
¿Por qué hablar de Educación Emocional?.....	21
Recuperando Historias como Aventuras de lo Cotidiano; Reconocer Actores Portadores de Deseos, Intenciones y Proyectos	22
La Co-construcción de Saberes en la Experiencia de Taller.....	27
Psicología, Arte y Emociones: Conocer los Horizontes Establecidos para poder Ampliarlos.....	29
Reflexiones.....	30
Referencias.....	35
Anexos.....	41

Introducción

Durante el año 2023, el barrio La Cruz de Carrasco no solo ocupó un lugar protagónico en diferentes portales de noticias, con titulares como “Los pasillos de la Cruz de Carrasco *por dentro*: los gurises de acá tienen las mejores armas” (Cabrera, 2023, septiembre 10), sino también en mi año formativo, teniendo la oportunidad de conocerlo y acercarme a él y a quienes lo habitan. Ubicado al norte del Parque Rivera, al este de Malvín Norte y al oeste de Carrasco Norte, la historia del barrio La Cruz de Carrasco comienza por el año 1900, con un camino de tierra que une la Unión con el Paso Carrasco. Hoy en día se ubica allí un asentamiento conocido como “Las Casitas”, una policlínica sobre la calle Juan Agazzi, una parroquia sobre camino Carrasco y en su predio desde hacía 32 años, la Asociación Civil La Pascua, dónde funcionaban tres programas socioeducativos: CAIF “La Cruz de Carrasco”, Club de Niños “Ombú Pequeño” y Centro Juvenil “Ombú”. Lejos de apuntar a que se conozcan los movimientos creativos y emancipatorios que alivian la cotidianidad del barrio y que también les otorga identidad propia, los medios de comunicación se han esforzado por mostrar lo que genera miedo, terror, más marginación y una subjetivación anclada en la exclusión social. Al mismo tiempo, estaba sucediendo por primera vez una propuesta de práctica y proyecto de graduación: Género - Salud - Comunidad (PG436 - Facultad de Psicología) en la cual participé por integración a proyecto. La decisión de integrarme surge desde el interés por continuar una línea formativa trazada entre la temática de violencias, un equipo de personas con las cuales trabajar y la curiosidad por el territorio en cuestión. Vinculada a ciertos aspectos ya conocidos, me impulsa el descubrir un nuevo espacio socioeducativo y el quehacer de la psicología en ámbitos territoriales hasta el momento desconocidos. El objetivo de este trabajo será sistematizar dicha experiencia desde un enfoque teórico que integra la Psicología de la Salud con la Perspectiva de Género, desde el marco metodológico de la Investigación Acción Participativa. Se abordará el relato de lo sucedido durante la práctica así como las experiencias previas, lo cual se relaciona con las impresiones, el sentido de los acontecimientos, al decir de Ghiso (citado por Berruti et al. 2017) “las marcas que han dejado el quehacer” (p 25).

Tomamos los aportes de la perspectiva de género como marco teórico que, según Tajer (2022) hace visible las formas en que se desarrollan los afectos, deseos y modelos a partir de los cuales los sujetos conforman su identidad (p 28-29). La

autora destaca que dichos modelos se han creado en el marco de una matriz heteronormativa que privilegió la reproducción biológica y la complementariedad entre femenino y masculino, estableciéndose ciertos modos tradicionales de subjetivación que si bien varían en el tiempo, coexisten en paralelo con especificidades de generación, clase social y lugar geográfico. Dichos modos evidencian asimetrías sociales y de poder entre géneros, que determinan diferencialmente el proceso salud-enfermedad-cuidados en distintas etapas del ciclo vital (Tajer et al. 2020, p 18). Para abordar dicho proceso, la autora marca una diferencia entre modelo asistencial e integral: el primero carece de un enfoque intersubjetivo, reproduce estereotipos de género y no considera a los usuarios como sujetos de derechos. Desde el modelo integral, se considera a la salud como una construcción colectiva, promoviendo acciones que garanticen la equidad en acceso y permanencia al sistema de salud (p 20). Se destaca la importancia de incluir la perspectiva de género en el campo de la salud para mejorar la calidad de atención en infancias.

Continuando con La Psicología de la Salud, la misma se define como “la rama aplicada de la psicología que se dedica al estudio de los componentes de comportamiento del proceso salud-enfermedad y de la atención de la salud”. (Calatayud, 1997, p. 57) Siguiendo los aportes del autor, esta rama comprende diversas variables, fundamentalmente territoriales, subjetivas y comportamentales, puntualizando tres dimensiones que se vinculan con factores psicológicos y sociales de riesgo: la dimensión macrosocial, la del micromedio y la individual (p 108). Partimos entonces de una noción de salud que promueve un enfoque interdisciplinario e intersectorial, privilegiando el análisis y comprensión de las barreras subjetivas en la accesibilidad a la salud, considerándola un derecho humano. Calatayud (1997) señala cómo muchos asuntos individuales pueden resolverse de manera integral en el ámbito comunitario, así como se pone énfasis en el sentimiento de realización que se produce cuando los grupos accionan en conjunto para hacer frente a un problema que los afecta como comunidad (p 53). La psicología comunitaria tiene como antecedente una psicología orientada a la salud que se separa de la clínica individual, y comienza a desarrollar un enfoque social que el autor recupera en la psicología de la salud.

La Investigación Acción Participativa como marco metodológico, posibilita la integración de varias estrategias ya sea de observación participante como

etnográfica. Permite recoger y organizar información a la vez que se producen acciones sobre el sujeto y territorio, creando una sinergia que genera prontas respuestas ante situaciones que así lo requieren. El eje “Comunidad” aportará la mirada a las condiciones materiales donde transcurre la cotidianidad (Beniscelli Taibó - Farias Rodriguez, 2023).

El Adentro y el Afuera: Lo que Fragmenta, lo que Converge y sus Modos de Coexistir.

Desde el *afuera*, las noticias marcan la lejanía en una exterioridad que opera reforzando lo que Butler (2023) conceptualiza como las vidas prescindibles, que se abstraen, se pasan al silencio, constituyendo lo que Jacques Rancière denomina como “la parte de aquellos que no tienen parte” (p 12) en el mundo. Surge la inquietud de adentrarnos para visibilizar lo invisibilizado, acercándonos progresivamente al territorio con la infinitud de sus modos de ser. Al decir de Despret (2022) todo comportamiento dado en el territorio es material de expresión mediante el cual es posible descubrir sus modos de enunciarse y manifestarse. Al mirar desde ese *adentro* me encontré a mi misma con una doble tarea: aprender sobre una realidad que se presentó nueva, desconocida y desafiante, a la vez que iba adquiriendo conocimientos y experticias de la profesión que elegí. En este rol de aprendiz, es posible distinguir a la facultad como institución que opera desde dos lugares: afuera, situada en un espacio físico externo al territorio; y lo que hay de adentro en ese afuera, en la construcción y creación de las formas de intervenir. Pero también la facultad como lo que acompaña al adentrarnos en cuanto conocimientos, que contiene y da contenido a las intervenciones dentro del territorio, que sale hacia afuera a través de la extensión desdibujando las líneas de estos espacios. Por lo tanto, los “adentros” por momentos se entrecruzan y superponen, transversalizados por las implicaciones que configuran los modos de ver, sentir, pensar, observar y escuchar.

Ardoino (1997) menciona el concepto de implicación en su sentido psicológico, el cual designa todo aquello a lo que estamos sujetos, arraigados o adheridos; nuestra propia historia poniéndose en juego. En este involucramiento lo intersubjetivo toma un rol protagónico, donde la relación entre sujetos supone sabernos cambiantes, variables, permeados por sentires y emociones que modelan los modos de ser y existir en cada encuentro. La implicación es inconsciente y se

padece, pues no es arbitrario el hecho de estar inscriptos en el tiempo y en la historia, por lo cual, “la posibilidad de comenzar a estar menos alienados, es el conocimiento y el reconocimiento de lo que nos determina” (Ardoino, 1997 p7). Surgen entonces algunas interrogantes; ¿cómo estoy viendo lo que veo? ¿desde que lugar me posiciono? Mi perspectiva está determinada por mi historia y mi lugar en el mundo, lo cual resulta en que mi percepción sea diferente a otras, con las cuales se co-construye el conocimiento. Es esto, entre otras cosas, lo que hace a la potencia y lo imprescindible del trabajo en red.

Manero (1995) hace alusión a las implicaciones primarias: el lugar desde el cual el sujeto interviene en el contexto de su intervención, “susceptibles de ser formuladas y analizadas en la situación de intervención” (p 257). Me comprendo inmersa en mis redes de sostén, mi dupla de trabajo en territorio, compañeras y docentes en el espacio de supervisión, actores institucionales y amigas (futuras colegas) que a lo largo de mi formación fueron cruciales para la configuración de mis formas de ver, pensar, intervenir y actuar. Identifico además cierta inquietud que me impulsa a conocer y resignificar los “*adentros*” mencionados en las noticias; resaltar lo omitido. Siguiendo al autor, las implicaciones secundarias hacen referencia a las implicaciones teóricas. Asumo una mirada atravesada por la perspectiva de género, una postura feminista, el interés por las infancias y sus derechos y todas las referencias teóricas que hacen a mi pasaje por la formación en psicología. Estas experiencias son generadoras de conocimientos y asientan lo que Hegel (citado por Manero, 1995) plantea acerca de que el mismo configura mucho más que la descripción de un objeto que se presenta. Compartimos con Manero (1995) que el énfasis está puesto en un sistema de relaciones: ni descripciones del objeto, ni descripciones de las relaciones entre los objetos, el conocimiento se da como resultado de las acciones que involucran sujeto y objeto, en un movimiento recíproco; la producción de conocimiento tiene en el centro a la subjetividad (p 248). Desde estas conceptualizaciones, entendemos que el *afuera* comunica realizando dicha descripción de objetos, mediante la cual se constituye la mirada externa a la cual me he estado refiriendo hasta ahora y pretendo problematizar.

Las Experiencias Previas.

Como experiencia previa, destaco la práctica realizada en el Sindicato de la Industria del Medicamento y Afines (SIMA) la cual se basó en el abordaje de

violencia basada en género en adultos. Esto resultó fundamental para poder discriminar formas de violencia que se interseccionan con las de género, así como para entrenarme en el dispositivo de taller y adquirir herramientas que, posteriormente, fueron útiles para abordar distintos tipos de problemáticas sociales. Como menciona De Gaulejac (2015) al adentrarnos y ponerse en cuestión el discurso de “la verdad” instituida se favorecen los espacios de co-construcción del saber. Siguiendo al autor, considerar el conocimiento que los actores tienen sobre su propio mundo social resulta esencial tanto para lograr el entendimiento de los fenómenos sociales así como de las emociones que los habitan. Es posible y necesario pensar estas manifestaciones desde el exterior, como fenómenos que estructuran gran parte de la existencia, así como desde el interior, actuando en el “sí mismo” del sujeto (p 13). Con respecto a esto y la experiencia en el SIMA, resulta apropiado recuperar el relato de Ana, participante que durante uno de los talleres contó su historia de vida sobre violencia doméstica. Tomamos el acontecer de este relato como una “realidad que nos tomó por asalto” (Beniscelli, A. et al. 2022), inesperada, que da cuenta del saber construido en el acto. Entendimos que lo público y lo privado se entrecruzan en una narrativa transversalizada por la vergüenza, sentimiento que, como plantea De Gaulejac (2015) “engendra silencio y un repliegue sobre sí mismo que llega hasta la inhibición” (p 36). Las condiciones dadas en el taller fueron tales que configuraron un ambiente seguro para Ana, rompiendo su propio silencio y generando otros que la sostuvieron en su “animarse a decir”. Ana comenzó expresando “*A mí me pasó... pero yo no me daba cuenta*” (Beniscelli, A. et al. 2022) poniendo en palabras lo que la hacía sentirse “menos que nada”, pero que al mismo tiempo, deviene en la liberación de su sufrimiento (De Gaulejac, 2015, p 38). Siguiendo al autor, resulta necesaria una intervención que devuelva potencia y confianza a quien se repliega en su silencio, para generar palabra propia y exteriorizar lo que da vergüenza. Queda a la vista la importancia de generar espacios seguros y cuidados para futuras intervenciones.

El Diario no hablaba de ti... ni de mi... ¹

Retomando los portales de las noticias, hubo una frase enunciada por un vecino que en su momento nos quedó resonando: “A los pasillos” hace 25 años que

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=jLz9f6Uocs8>

no voy, "ahí adentro es una jungla" (Scognamiglio, 2023, julio 29). Esta oración despliega un abanico de cuestiones interesantes de ser problematizadas. En primer lugar y lo que más llama nuestra atención, tiene que ver con una interrogante: ¿cómo sabe la persona entrevistada, lo que "es ahí adentro" si hace 25 años que no entra? Por otro lado, al referirse a una "jungla" se omite pensar al otro como *quién* es, desde una perspectiva de sujetos de derechos. Esto constituye todo lo contrario a lo que Despret (2022) plantea respecto a la relación posible en las diferencias, proponiendo una posición ética que buscará la forma de honrar diferentes maneras de habitar, volviendo posible así la existencia de mundos más habitables. Tomo palabras de Butler (2022) para un cuestionamiento que me convoca en este punto: "¿Qué hace que un mundo sea más habitable?" (p 51) "¿Qué hace que una vida sea vivible?" (p 53) Tal como plantea Carrizo - Rivera (2012) la falta de interacción y contacto entre los diferentes sectores sociales "incrementa las probabilidades de que cada clase elabore perfiles imaginarios de las otras con independencia de las virtudes intrínsecas de sus miembros" (p 35), quedando excluida toda posible diversidad y cohesión social. El autor menciona que el estigma es una construcción social, resaltando que la segregación y segmentación en el territorio constituyen las formas más frecuentes en Uruguay. Resulta urgente repensar las condiciones de vida que hacen posible el deseo de vivirlas (Butler, 2022).

Volviendo hacia *adentro*, la práctica "Género - Salud - Comunidad" tuvo lugar en el correr del año 2023. La misma estuvo vinculada a las actividades de extensión (Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio - CSEAM) llevadas adelante por la Facultad de Psicología (Universidad de la República), en vistas de continuar lo realizado en conjunto con el Municipio E en cuanto a la promoción de derechos humanos como estrategia de prevención de diversas formas de violencia, en particular la basada en género. La extensión universitaria contribuye a la producción de nuevos conocimientos, vinculando críticamente el saber académico con el saber popular. Constituye una de las tres funciones de la Universidad de la República, permitiendo orientar líneas de investigación y planes de enseñanza (Extensión Universitaria y Actividades en el Medio, 2024). Esta práctica, como parte de propuestas de prácticas de grado de la UdelaR y el Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM), tuvo el objetivo de brindar servicios a la comunidad y de promover tareas docentes de extensión, en diálogo e intercambio con la sociedad. Esto tiene una gran relevancia ya que comprometen a la UdelaR

con el medio en el cual se inserta, favoreciendo así el aprendizaje vinculado a los distintos problemas sociales que se presentan en nuestra sociedad. Siguiendo a Arocena (2017, citado por Extensión Universitaria y Actividades en el Medio, 2024) existen diferentes puntos de vista sobre lo que es y lo que debe ser la extensión, lo cual lejos de obstruir el concepto que se puede tener de la misma, lo enriquece, pues se aleja de los efectos rutinarios y empobrecedores que llevan consigo el “pensamiento único” (párr 1). Para evitar caer en esta forma de pensamiento, considero importante resaltar que al hablar de “mí”, estaré implícitamente refiriéndome a un equipo de docentes y estudiantes que también estuvieron allí, trazando redes de afectos e intercambiando conocimientos, lo que hizo de mi experiencia una experiencia colectiva, despierta, alegre por falta de soledad y cambiante por sus imprevistos. En mis (nuestras) intervenciones, como en esta escritura, hay mucho más que yo misma. El hecho de sistematizar esta u otras experiencias implica también “el compromiso de asumir la complejidad de la realidad social, la diversidad subjetiva y contextual, y por ende la experiencia de cada participante en la construcción de una visión colectiva”. (Berruti et al. 2017, p 26)

Trascendiendo Fronteras: Compartir la Experiencia para Extender Perspectivas por América Latina.

Durante el transcurso de la práctica, surge la posibilidad de exponer lo que se venía realizando en el IX Congreso Latinoamericano de Psicología de la Salud, organizado por la Asociación Latinoamericana de Psicología de la Salud (ALAPSA). Dicho congreso se llevó adelante del 23 al 27 de Octubre (2023) en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) - Unidad Iztapalapa de Ciudad de México, con el lema “Salud y bienestar psicosocial en la post pandemia”.

Previo a dar detalles sobre la exposición en sí misma, me gustaría hacer un breve recorrido sobre mi propia perspectiva de lo que, personalmente, devino una gran e inesperada aventura. Algunos días antes de que comience el congreso, mi docente de práctica y ahora tutora de este trabajo, se comunicó conmigo para realizarme una invitación: viajar a México y presentar, desde mi lugar de estudiante, el trabajo que se venía realizando en La Pascua. Entendiendo el significado que constituía para dicha institución visibilizar el trabajo del día a día, la Asociación Civil La Pascua dio su aval y apoyo para llevar adelante la presentación. Sumergidas en muchas emociones, el equipo docente estuvo de acuerdo en constituir un grupo que

cuenta con la representación de cada una de las partes involucradas en el trabajo: Anabel en representación del equipo docente, Catalina (coordinadora del Club de Niños) en representación de la institución y yo, en representación del grupo de estudiantes. Al día de hoy, al hacer un análisis de lo acontecido y considerando el momento de post pandemia al cual se alude específicamente en el lema, es posible comprender la potencia y los efectos de cuerpos físicos presentes en la exposición, permeados por las emociones de un *contar* afectado, luego de dos años de comunicarnos a través de pantallas. A su vez, tomando como beneficio uno de los grandes recursos que nos dejó la pandemia, utilizamos la virtualidad como medio para que el equipo completo de estudiantes, docentes y coordinadores de La Pascua estuvieran presentes y participen activamente de la exposición.

El poder estar allí sin dudas despertó infinitas emociones, posibilidades y desafíos; la convivencia, el sortear obstáculos que surgían por encontrarnos en una ciudad tan grande y distinta a lo que acostumbrábamos, preparar la logística virtual-presencial del momento de la presentación. Por estas y muchas otras razones, no considero casual que Ciudad de México haya sido el escenario donde ocurrió esta aventura. Recupero de mi diario de campo:

“¿Existe lo que está tapado? o, ¿es necesario que le llegue luz para ser visto? ¿son montañas o es pasto que con el paso del tiempo tapó construcciones majestuosas del 600 d.c? Teotihuacán me dejó sin palabras. Tanta inmensidad me hizo sentir diminuta... Emociones que se desbordan, cuerpos incapaces de algunas cosas y capaces de muchas otras. Abrazos que nos calman, risas que nos sitúan en el momento presente, palabras o paisajes que nos devuelven a la vida con tanta naturaleza... mi incapacidad de permanecer indiferente” (R. Magliano, comunicación personal, 2023, noviembre).

El congreso devino territorio configurando en sí mismo un lugar y material de expresión; no solo nos encontramos con personas exponiendo sobre sus experiencias, investigaciones, proyectos y formas de llevarlos adelante en red, sino que simultáneamente se tejían nuevas redes con las cuales entamar estrategias de trabajo y considerar otras formas de abordaje. Nos encontramos con experiencias tan movilizantes como la nuestra, distintas por la diversidad de contextos pero

parecidas por la condición de sujetos, que enriquecieron ampliamente nuestro pasaje por la UAM. Para comunicar nuestro trabajo elegimos dos formas: la palabra y contenido audiovisual. Coincidimos con Najmanovich (2021) al decir que estos modos configuran herramientas de producción de sentido, dando *textura* y significando a los aconteceres que serían compartidos; describimos la institución, la práctica en sí misma y el trabajo realizado en conjunto, estableciendo una dinámica entre la presencialidad-virtualidad en la cual todas pudimos contar sobre el trabajo desde nuestras propias vivencias. Lo que se fue entramando constituyó la demostración del compromiso del equipo como un todo, así como la importancia de las múltiples perspectivas y aportes desde distintas miradas, necesarias para llevar adelante intervenciones que se adecúen a la complejidad que todo contexto supone. Posteriormente, el video ² sirvió para proporcionar imágenes, sonidos y relatos de vivencias, realzando las voces de quienes asisten a La Pascua diariamente. Crearlo fue en sí mismo un acto creativo e imposible de haberse realizado sin cada uno de los significativos aportes; Educadores del Club crearon un dispositivo de radio para obtener grabaciones de las voces de niños y niñas; recopilamos fotos y videos de muchos momentos que reflejan el espacio físico de La Pascua como lugar seguro para quienes asisten; indagamos y recuperamos canciones con letras que ayudaban a poner aún más significado a lo que queríamos transmitir. Es importante destacar que tanto en los videos como fotos utilizadas, no están a la vista los rostros de niños y niñas, lo cual tiene que ver con una postura ética de la intervención.

Todas estas formas de comunicar nuestro trabajo aportaron afectividad y cercanía, construyendo puentes de empatía y proximidad entre audiencia - nosotras - las voces de niños, niñas y adolescentes que estaban siendo escuchadas. Lo ocurrido allí me retrae a un fragmento de una canción:

“Me encuentro por la calle codo a codo,
con vidas que conozco y no he vivido.
Historias que se abrazan con mi historia,
las marcas de las marcas de otra herida
...
Abrazos rotos, sonrisas sueltas,

² https://drive.google.com/file/d/1i1lmbHAoQz_q6tsrrEZISSDt7MbHh47k/view?usp=sharing

las alegrías de ajenas vidas que vivo en esta” (Mocchi, 2020, 0:24).

Tanto viajar a otro país, las personas con quienes compartí y de quienes aprendí, como el congreso siendo parte de mi formación profesional, fueron fundamentales para que la práctica de La Pascua cobre aún más sentido y valor, acentuando el deseo de dejarlo por escrito para recordarlo, y que el recuerdo no pierda la afectividad de lo experimentado.

Territorio; el Aquí y Ahora de la Experiencia.

La práctica fue anual y estuvo dividida en dos semestres. Durante la primera mitad del año, las tareas se enfocaron específicamente en aprender sobre formas de intervenir e investigar desde la perspectiva de la Psicología de la Salud junto con el enfoque de género. Nos acercamos a la comunidad observando desde una mirada que complementa la observación desde la psicología con herramientas de la etnografía; para conocer a los sujetos y sus contextos, sus necesidades y oportunidades, intentando co-construir las demandas. En el segundo semestre comenzamos a tomar acción realizando talleres en base a dichas demandas. A la vez se sumaron compañeras a nuestro equipo, lo cual llevó a ampliar las miradas y vivenciar nuevas formas de establecer vínculos por parte de niñas/os.

La sistematización de esta experiencia, se focalizará en un análisis de lo observado y realizado en el Club de Niños de La Pascua. Se tendrá en cuenta la yuxtaposición de ciertas variables que transversalizan estas intervenciones, construyendo un micro campo dentro de lo que abarca el territorio de la Cruz de Carrasco.

Los Clubes de Niños son centros socioeducativos de integración barrial que atienden de forma integral a niños y niñas de entre 5 y 12 años de edad. “Ombú Pequeño” funciona en modalidad de tiempo parcial, en convenio con el Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay (INAU, 2021) y conforma uno de los tres proyectos de la Asociación Civil La Pascua. El cupo de participantes es de 60 niñas/os, con una modalidad de trabajo que los distribuye en tres grupos: chicos, medianos y grandes. En esta oportunidad, me centraré en el grupo de los chicos (5 a 8 años), conformado por cinco niños y una niña. Como características a tener en cuenta de dicha muestra escogida sobre la población total, se resalta la asiduidad del grupo (motivo por el cual fue elegido) y la predominancia de niños varones. Esta

segunda variable se tomará como información que más adelante nos orientará a realizar un análisis específico sobre identidades masculinas y la construcción de la masculinidad. Tomamos a Benno De Keijzer (2003) quien entiende al género como un conjunto de atributos contruidos social y culturalmente, que excede lo biológico/reproductivo pero se sustenta de esto para justificar las diferencias y las relaciones de opresión entre los mismos (p 2). Se tomará a la violencia como comportamiento inherente al género masculino y potenciado por las dinámicas adjudicadas a sobrevivir en el barrio, interiorizado a través del proceso de socialización (De Keijzer, 2003. p.2).

Resulta importante también destacar que al simultáneo de las intervenciones, la comunidad barrial se encontraba atravesando ciertas tensiones territoriales ya que se aproximaba el momento de efectuar una mudanza. Esto se llevaría a cabo debido a la no renovación del comodato mediante el cual estaba acordado el funcionamiento de los proyectos en el predio de la parroquia del barrio. La decisión fue tomada en contra de la voluntad de todas/os aquellas/os que componen La Pascua, impulsando movimientos de lucha y manifestación que unieron al barrio por una misma causa. Esto también salió en las noticias, pero la difusión no fue suficiente: yo, en su momento, no me enteré. Con el lema “La Pascua se siente y el barrio se defiende” (Vecinos de La Cruz de Carrasco entregaron 8.000 firmas a Sturla para que permanezca proyecto educativo en predio de la iglesia católica, 2022, julio 1), vecinos y familiares recorrieron la peatonal de Ciudad Vieja para entregar 8.000 firmas recolectadas al local del Arzobispado. No obtuvieron lo reclamado pero sí consiguieron aplazar la fecha de la mudanza, debiendo llevarse adelante a fines del mismo año. Lo otro que obtuvieron, fue el reconocimiento (tal vez inconsciente) del poder político en la acción colectiva (Lewin, 1946) más allá de que las respuestas ante la impronta no fueran las esperadas. El traslado sería desde la zona Noroeste del barrio hacia la zona Oeste, lo cual conlleva la transformación de las reglas de convivencia social del barrio, la emergencia de nuevas lógicas delincuenciales mayormente asociadas a varones, el trasladarse de un lugar cómodo y amplio a otro con el espacio muy limitado, así como la poca facilidad para realizar paseos y traslados, quedando casi imposibilitado el acceso a una parada de ómnibus. En el cruce y el encuentro de todas las variables acá mencionadas, se producen tensiones y se configura una realidad singular, contextualizando y resaltando lo significativo de sistematizar esta experiencia:

...buscando visibilizar, hacer presente y sentido lo que se ignora, lo que no está al ritmo global, lo que no sobresale en apariencia, lo que se genera en los ámbitos más locales, singulares, cotidianos, lo que no parece ser eficaz y eficiente. (Berruti et al. 2017, pág 43)

Metodología. ¿Desde dónde nos Posicionamos para la Intervención?

Las intervenciones en el territorio se llevaron adelante mediante la metodología de Investigación-acción participativa (IAP) (Lewin, 1946). La IAP opera recogiendo información del medio para producir conocimiento de forma colectiva y vincularlo con la acción social. Dar participación en la investigación constituye en sí misma una forma de acción que induce a nuevos descubrimientos, apuntando a vislumbrar las “potencialidades transformadoras de la acción colectiva” (p.140). A su vez, se recoge un conocimiento vivo y se utiliza para la transformación de la realidad inmediata con los sujetos y en el territorio. Resulta necesaria la presencia y disposición para escuchar y percibir la importancia de lo que allí acontece, tanto en lo singular como en lo colectivo, con la apertura que significa un proceso de aprendizaje (Lewin, 1946). La IAP conforma un trabajo educativo. No solo para los investigadores, sino también para quienes hicieron la investigación posible. Se produce conocimiento a la vez que se hace uso del mismo, dando claridad a la relación entre conocer lo que se requiere para llevar una mejor vida, y lo que habría que hacer para lograrla (Lewin, 1946).

Retomando la potencia de las acciones colectivas y las manifestaciones por mantener el lugar físico donde funcionaba La Pascua, resulta necesario mencionar que la IAP busca dar poder a los sujetos, no solo en el sentido de una mayor capacidad psicológica, sino también de obtener poder político con la finalidad de conseguir un cambio social necesario (Lewin, 1946). Hacia allí también nos dirigimos como equipo durante nuestras intervenciones: hacer de su poder político uno consciente, posible y eficaz. Esto fue llevado a cabo mediante el uso de instrumentos que fueron de gran impacto en la preparación de mi rol profesional. Pudimos incorporar nuevas herramientas así como redimensionar otras adquiridas durante la carrera, privilegiando una serie de instrumentos que nos permitieron realizar las intervenciones mediante la IAP: observación etnográfica, observación participante, talleres y técnicas gráficas.

Según Teresa de Tezanos (1998) la etnografía se significa como una teoría de descripción. Para realizar descripciones en trabajos de campo, aparece la observación como eje fundamental y elemento fundacional de la etnografía. Mauss (1925, citado por De Tezanos, 1998) plantea que los hechos que estudiamos, por su carácter de sociales, ponen en movimiento (en la mayoría de los casos) la totalidad de las sociedades y sus instituciones. Es necesario que, como observadoras, nos insertemos en la cotidianeidad de las/os otras/os para la comprensión del “movimiento del todo social” (p. 9) y construir así, en la cercanía, el objeto de estudio. Esta cercanía pone en conflicto el papel del investigador, pues se cuestiona el rol de la objetividad en la producción del conocimiento que surja en estas condiciones. Siguiendo los aportes de la misma autora, la Escuela de Chicago plantea que es necesario un trabajo desarrollado en equipos, privilegiando los espacios de intercambio donde la información recogida por una/o pueda ser contrastada con la de otras/os. Esto confirma aún más lo imprescindible de los espacios de supervisión con los que contábamos semanalmente, así como la noción de implicación presente en cada una de las observaciones y sentires.

Piñeiro Aguiar (2015) plantea que la etnografía es el resultado de la observación participante. Ésta requiere de una mirada activa, de la interacción entre quien investiga y el contexto al que se quiere aproximar, con el objetivo de establecer un contacto lo más estrecho posible con el territorio y los sujetos (Piñeiro Aguiar, 2015). Este autor considera que observar qué hacen los sujetos y cómo lo hacen, es el camino para comprender por qué lo hacen, a lo cual puede añadirse el “para qué” lo hacen. De Tezanos (1998) nos aporta además, que los fenómenos sociales se estudian al natural, tal como se encuentran, en su contexto de ocurrencia territorial.

Sin pasar por alto la naturalidad de los fenómenos, recurrimos a los talleres como el instrumento que organiza los encuentros, siendo el privilegiado al momento de ponernos en acción luego de las instancias de observación. Optamos por esta forma de intervenir ya que configura un dispositivo grupal que busca alcanzar ciertos objetivos pre-establecidos, pero también porque posibilita un espacio de diálogo, siendo los participantes los principales protagonistas y generando transformaciones tanto en ellos mismos como en la situación de la cual se partió (Cano, 2012). Siguiendo los aportes del autor, los espacios de taller conforman un proceso en sí mismo inmerso en un proceso mayor, tal como fue en este caso. En estos espacios

organizados por una apertura, un desarrollo y un cierre, se habilita a que surja el intercambio de distintas experiencias, buscando a su vez que el aprendizaje sea co-construido: “aprender haciendo” y “hacer aprendiendo”, con el carácter performativo que esto conlleva. Agamben (2005, citado por Cano, 2012), hace un análisis de la relación entre lo discursivo y lo extra discursivo en las estrategias de poder y los procesos de subjetivación. El último autor retoma la noción de dispositivo Foucaultiano para afirmar que el taller puede pensarse como tal, tomando el trabajo en y con grupos (en este caso dentro de otro dispositivo) que servirá como lugar para pensar las líneas que hacen a esas estrategias y procesos. Lo dicho y lo no dicho, como todo lo que va sucediendo en los talleres, es tomado para la construcción del conocimiento, tal como se apunta desde la Investigación Acción Participativa.

Las técnicas proyectivas gráficas, es uno de los instrumentos que sostiene que la subjetividad no se expresa solamente a través de la palabra. Tal como plantea Celener (1999), muchas veces se olvida que las subjetividades pueden evidenciarse a través del arte como una escultura o la pintura, en las instituciones o en muchas otras manifestaciones culturales. El dibujo es una de esas formas. Se parte de que la hoja en la cual se va a realizar el dibujo, representa el ambiente físico y/o psicológico del sujeto, y que en el dibujo creado, se representa a sí misma/o y/o a sí misma/o en relación a otros (Celener, 1999). El gráfico en la hoja produce determinadas impresiones que son posibles de describir. Entre algunos de estos observables se encuentran la armonía del dibujo, la ubicación (centrado, arriba o abajo, sobre un costado), el tamaño, la calidad de la línea con la que se traza (enteras, entrecortadas o reforzadas), los detalles que se realizan, entre otras, lo cual se usa como foco para construir significados. Siguiendo con la misma autora, es importante destacar que los conceptos teóricos inferidos a partir de estas características observables, no están intrínsecamente en ellas; es quien interpreta el gráfico que le adjudica un significado y construye una significación, sustentado por una teoría acerca de la subjetividad. Lo que da validez a la construcción teórica que se efectúa, es la reiteración de los casos que presentan los mismos observables, asociados con determinadas características comprobables a nivel fenomenológico (Celener, 1999). La misma autora puntualiza “tres observables” (p 58) al momento de construir significados en los gráficos: El primer observable alude a la delimitación del dibujo con respecto a la hoja. Este límite expresado a través del contorno,

adquiere el significado de límite entre yo/no yo (Celener, 1999) y brinda información para posibles cuestiones: ¿qué percepción tiene la persona de sí misma, como diferenciada del mundo que la rodea? ¿Cómo está estructurado el mecanismo de represión? Continuando con los observables, el segundo tiene que ver con la integración de la figura, siendo esperable que las mismas se encuentren ubicadas en el lugar que corresponde, de forma realística y armónica. Por último, el tercer observable tiene que ver con la graficación de rasgos y detalles dentro del contorno. Indiferentemente de cual sea el dibujo, los gráficos pueden presentar detalles dentro del contorno que enriquecen la creación, manifestando a través de ellos algún tipo de expresión (Celener, 1999, p 63).

¿Por qué hablar de Educación Emocional?

La Psicología de las emociones conformó la base teórica para la selección y programación de los instrumentos de investigación, así como para el análisis de las producciones. Es necesario puntualizar aquí algunas particularidades de la población que asiste a La Pascua. Se trata de familias que su situación económica está por debajo del índice de pobreza, inmersos en un contexto de sociabilidad donde se reproduce la violencia y la sumisión como las formas de sobrevivir según cada género. A su vez, enmarcados en la restricción de la satisfacción de las necesidades básicas (alimento, higiene, viviendas dignas), los sujetos se encuentran comprometidos/os no solo a nivel cognitivo sino también afectivo, ya que se involucran necesidades psicológicas fundamentales como es el desarrollo de los procesos de simbolización. Tal como plantean Fernandez Cid y Germano (2020), dichos procesos resultan necesarios para que el individuo desarrolle una serie de habilidades propias del ser humano, como la comunicación, el poder nombrar las emociones, expresar ideas o sentimientos. Al actuar como mediadora de la acción, Werstch (1994, citado por Fernandez Cid y Germano, 2020) plantea que la simbolización es una función crucial para verbalizar las propias acciones y encontrar explicaciones más complejas sobre las vivencias. Es necesario generar las condiciones para que este proceso suceda. Considerando que nos encontramos inmersas en un territorio donde predomina la violencia verbal y/o física como modo de resolución de conflictos y/o modos de comunicación, la educación emocional, tanto como vía para fomentar procesos de simbolización como en sí misma, resulta

un elemento capital para fortalecer una pedagogía contraria a la pedagogía de la violencia.

Bisquerra (2012) desarrolla la idea de que la inteligencia emocional es la habilidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las de los demás, así como la capacidad para regularlas. Al hablar de la educación como uno de los ámbitos donde se aplica este tipo de inteligencia, estamos hablando de educación emocional (Bisquerra, 2012). Siguiendo con los aportes de este autor, es importante destacar a la educación emocional como una forma de “prevención primaria inespecífica” (p 27); se apunta a que los individuos logren adquirir una serie de competencias emocionales aportando al desarrollo de la comunicación efectiva y afectiva, la toma de decisiones asertivas y la resolución de conflictos con la palabra como mediadora. Coincidimos con Mora (2012) cuando destaca que la emoción es aquello que nos empuja a la vida, a la interacción constante con las/os otras/os y nosotros mismos. Multiplicar los mundos, así como multiplicar las formas de habitar, también multiplica las maneras de sentir y de poder validar tanto las propias emociones como las de los demás, siendo conscientes de ellas. Es necesario aprender a identificar la emoción que emerge como impulso a la interacción con el medio, al vínculo con otros y otras y regularlas para el bienestar emocional. Compartimos con Punset (2012) que la inteligencia, ya sea emocional o de cualquier otro tipo, debe ser social para considerarse inteligencia.

Es necesario hacer hincapié en la transversalización de la perspectiva de género en nuestras prácticas. Importa aquí puntualizar que, si apuntamos a socializar las habilidades emocionales en condiciones de igualdad de género, se fomentaría la construcción de personalidades más equitativas e integrales para el desarrollo de las identidades. Así, es posible prevenir el surgimiento de barreras subjetivas y culturales que limiten el desarrollo adaptativo del individuo, independientemente del género con el cual éste se sienta identificado (Fernández de la Cruz et al, 2016).

Recuperando Historias como Aventuras de lo Cotidiano; Reconocer Actores

Portadores de Deseos, Intenciones y Proyectos

El primer día que llegamos a La Pascua era Lunes. Hasta ese momento, aún no sabíamos que los lunes se caracterizaban por ser el día más complejo de la

semana para los y las niñas que asisten a La Pascua. Las demandas se acentúan, quedando a la vista las secuelas de dos días de necesidades insatisfechas. En algunos casos el hambre. En muchos otros también, el sentimiento de la inexistente disponibilidad emocional dirigida hacia ellos/as. La falta de afecto, como el hambre, se siente. Durante el 2022, en Uruguay, según el Instituto Nacional de Estadística (INE) la prevalencia de inseguridad alimentaria moderada y grave en los hogares representa un 13,9% en hogares sin niñas y niños menores de 6 años, y un 21,5% en hogares con niñas y niños menores de 6 años. Las mayores cifras de inseguridad alimentaria se observaron en hogares integrados por niños y niñas menores de 6 años. Me abrazó el dolor del abandono en un día donde las más tristes noticias oscurecían el barrio: una adolescente decide no continuar con su vida, otro adolescente daña la institución entrando a robar por la madrugada. Por un lado, dejar de vivir aparece como única solución (imaginable y posible en las condiciones dadas) a la existencia, por otro lado, el daño a la institución resulta a sí mismo al saber que el lugar como lugar físico, es su único espacio seguro. Según el Ministerio de Salud Pública (2023, julio 17), en el 2022 en Uruguay se registró la cifra de 45 suicidios en adolescentes de entre 15 y 19 años, siendo (junto al 2020) la cifra más alta de suicidios registrados en esta franja etárea. Ese primer día fuimos a la plaza. Como registros de la observación, nos llamó la atención que predominaba la cantidad de varones sobre niñas. Observamos los distintos tipos de juego, las formas de relacionarse, el uso del cuerpo de forma impulsiva, muy poca tolerancia a la puesta de límites, gran necesidad de hablar, de ser escuchados y de proximidad física con nosotras y entre ellas/os. Se hace muy presente las formas violentas de comunicación en el grupo de los más chiquitos: el golpe como medio para resolver conflictos y defenderse, la alerta como estado que predomina. Recupero una nota de mi diario de campo, donde plasmé textual la expresión de un niño que quedó resonando en mí: “A veces la manera de defenderse es pegando, por ejemplo si te vienen a robar” (R. Magliano, comunicación personal, 2023, julio).

Surgen aquí algunas cuestiones: ¿Cómo contrarrestar estas formas violentas de relacionamiento? ¿Es posible educar las emociones para que logren ser expresadas mediante otras vías? Para estas preguntas, por suerte, encontramos algunas respuestas. La educación emocional resulta un elemento capital para fortalecer una pedagogía contraria a la instituida en este territorio: la violencia y la reproducción de la misma en las formas de crianza. Coveña y Sánchez (2022)

puntualizan cinco factores de riesgo para la prevención de la violencia de género, tomados a partir de la investigación realizada por Luzón y Ramos (2012). Nos interesa aquí hacer énfasis en el quinto factor, el cual está asociado con los aprendizajes que se traducen en determinadas formas de ser, actuar y pensar (Luzón y Ramos, 2012, citado por Coveña y Sanchez, 2022, p 28). Resulta importante no dejar a un lado los contextos en los cuales nos focalizamos, tanto el real concreto como el histórico social, por lo cual la psicología de las emociones constituye un marco comprensivo que permite intervenir desde este enfoque. Siguiendo con los mismos autores y problematizando la expresión del niño plasmada en este relato, se pone en evidencia la existencia de modos disfuncionales de resolución de conflictos, que se aprenden y reproducen de forma normalizada. Defenderse pegando delata el uso del cuerpo de forma desmedida, en un pasaje al acto impulsivo y carente de la palabra como mediadora. Sin embargo, estas formas comprenden lo que les es permitido a los varones para la expresión de sus masculinidades, por lo cual enseñar habilidades sociales para controlar los impulsos agresivos, resulta un foco de atención que opera desde la prevención y reparación de las posibles violencias (Luzón y Ramos, 2012, citado por Coveña y Sanchez, 2022).

Ese día en la plaza, también escuchamos varios insultos. Algunos relacionados al color de piel, otros con la orientación sexual, apareciendo el “ser puto” como ofensa entre varones. Coveña y Sanchez (2022) plantean que, la construcción de la masculinidad hegemónica se basa en la manifestación común y repetitiva de la conducta de los varones asociada al ejercicio de distintos tipos de violencia. Los mandatos socioculturales que se han establecido, determinan qué comportamientos y actitudes corporales hacen o no a la pertenencia de lo masculino: ser valientes, no llorar, ser heterosexual, suprimir emociones intensas y evitar su expresión, ser independientes en las situaciones conflictivas y dar respuestas prontas al ataque de otro (Burin, 1987 citado por Córdoba, 2022). Estas exigencias ubican a los varones en situaciones de desventaja en cuanto a su salud física y mental, no solo a quienes no los cumplen y quedan excluidos, sino también a quienes se esfuerzan por cumplirlos para pertenecer. Esto genera que se cree una barrera de contención para la expresión afectiva, ubicando a los varones en una posición distante y asimétrica, que a medida que el individuo crece se vuelve cada vez más severa y perjudicial para la salud integral del mismo (Córdoba, 2022).

Siguiendo con los aportes de esta autora, dichos mandatos no solo deben ser cumplidos sino también aprobados por otros que sostienen y se encargan de señalar a quienes no lo hagan. Es pertinente destacar que existen divergencias en los modos de reproducirlos según las condiciones de existencia, lo cual tiene que ver con los ejes que se intersectan y que hacen a cada sujeto y su subjetividad.

La interseccionalidad es una noción que nos permite construir categorías para cada situación dada. Constituye la idea de que, el entrecruzamiento de las identidades múltiples (género, raza, clase social, etnia, orientación sexual, discapacidad, entre otras) crean un conjunto de identidades que componen al sujeto (Crenshaw, 1989). Siguiendo los aportes de la misma autora, la interseccionalidad se utiliza para describir situaciones en las que existe la simultaneidad, el solapamiento y/o el entrelazamiento de opresiones. Ubicar nuestras miradas considerando las diferencias y lo que ellas tienen para contar, “tocadas” por las cosas que importan para cada sujeto y su historia que se presenta (Despret, 2022) nos posibilita adentrarnos en ellas una a una. La interseccionalidad permite advertir las diferentes realidades, lo cual es esencial para adecuarnos a las necesidades de cada persona (Crenshaw, 1989), resaltando lo que es importante en cada caso y ayudando a comprender de forma integral la conjunción de las dimensiones del problema. Esto nos permitió ver y tener en cuenta las distintas facetas de la dominación, donde el poder ya no es solo un poder vertical sino que se construyen diferentes figuras según ciertas variables. En este caso, los modos de ser en el mundo (“ser puto”) y lugares donde se habitan (la pobreza).

Continuando con el relato de la experiencia en la plaza, en un momento, Gabriel me abraza. Respondo a su abrazo. Me abraza más fuerte. Me imposibilita el paso. Se cuelga de mis brazos y grita “Renata es mía”, mientras se peleaba con otro compañero por mi atención y disposición. Mi cuerpo incómodo sostiene en ese momento la demanda desmedida, como si 2 horas de presencia pudieran cambiar algo de su dolorosa realidad. Nadie me preguntó si quería “ser suya”. Tampoco nadie le preguntó si quería tantas cosas que, simplemente, padece. Mi cuerpo afectado pero inmóvil, siente la imposibilidad de elección que determina su día a día. Me sorprende de lo que puede un cuerpo en la experiencia, como una organización dinámica entrelazada con otros cuerpos activos, afectados y transformados en cada encuentro (Najmanovich, 2021, Pensar el cuerpo vincular en la trama de la vida, párr. 7).

Volvimos a la institución y Gabriel permanecía con mucha necesidad de contacto. Debía irme, pero dispuso su cuerpo entre el mío y la pared, agarrándose fuerte y refugiándose en ese espacio diminuto para evitar que mi presencia pase a ser ausencia. Bowlby (1973, citado por Duter, 2023) plantea la accesibilidad del cuidador como uno de los objetivos fundamentales para el sistema de apego. No basta con la presencia física, pues ésto no garantiza la efectividad de una conexión afectiva, sino que es necesaria la disponibilidad emocional para que la/el niña/o experimente una sensación de seguridad. Gilligan (2013) plantea una transformación en las interrogantes sobre cómo adquirimos la capacidad de cuidar a otros, convirtiéndolas en nuevos cuestionamientos: ¿cómo perdemos la capacidad de cuidar de otros? ¿qué inhibe nuestra posibilidad de sentir empatía y la sensibilidad de percibir el clima emocional de nuestro entorno? (p 13). Entendiendo que como seres humanos somos naturalmente receptivos, relacionales, con capacidad de comunicarnos, se trata de trascender la idea de inteligencia emocional adjudicada a las formas de ser mujer y ampliarla a una capacidad de todas y todos. La autora manifiesta que las capacidades básicas humanas se encuentran amenazadas, proponiendo como alternativa la ética del cuidado, la cual recupera una ética del amor y ciudadanía democrática (p 14).

Resulta esencial recuperar esta ética del cuidado ya que, a través de la interacción con los cuidadores en edades tempranas, la/el niña/o desarrolla “modelos operativos internos” (p 21) que resultan fundamentales para sus modos de vincularse en el futuro, almacenándose en la memoria implícita o emocional. Siguiendo con el autor, las relaciones que se establecen con las figuras de apego van a ser sustanciales para comprender aspectos del sujeto, poniéndose en juego los modelos mencionados: como ve el mundo, la percepción de sí mismo, los modos de relacionarse, la manera en que vive y resuelve sus conflictos, entre otros. ¿Qué le generó a Gabriel ese tiempo de proximidad y disponibilidad afectiva? ¿Qué estuvo operando de los modos que desarrolló de vincularse con sus cuidadores según la disponibilidad brindada en las condiciones de existencia dadas? Observamos una propensión a la angustia por separación, producto de cuidados impredecibles e inconsistentes (Gago, 2014, citado por Duter, 2023) que nos llevan a pensar en un tipo de apego ansioso-ambivalente.

En la última escena narrada, donde Gabriel me sostiene para que no me vaya, nuevamente la experiencia no me deja más alternativa que pensar mi cuerpo

y también el de él, vinculados a la trama viva de lo que estaba sucediendo (Najmanovich, 2021), deseantes de anhelos contrarios (quedarme-irme) y afectados por lo que acontece. La misma autora plantea que toda observación es necesariamente corporal y situada. De esta manera, recogimos las observaciones realizadas tanto desde los instrumentos de la Investigación Acción Participativa ya definidos, como desde la concientización de la “*limitación*” que supone estar atentas al acontecer de los cuerpos en la experiencia, pero que amplía inmensamente los horizontes de acción. Se identificó la necesidad de crear talleres de educación emocional acorde a los diferentes grupos etáreos y las diferentes urgencias que emergen, con el objetivo general de brindar herramientas para la identificación y regulación de emociones, promover habilidades socioemocionales (empatía, autoconcepto) y reflexionar/problematizar sobre las formas de resolución de conflictos.

La Co-construcción de Saberes en la Experiencia de Taller.

Planificar los talleres supuso algunos desafíos: captar el interés sin abrumarlas/os, acercarnos a los objetivos propuestos, buscar la forma en que sientan el espacio como un lugar seguro, cuidado, donde poder abrirse y charlar. Al primer taller llegamos con cierta planificación y una vez más nos encontramos con sujetos que se manifiestan, deseantes y vivos, buscando límites pero también encontrando los propios. Estamos acá frente al marco de lo que surge por la puesta en juego de la intersubjetividad: los sujetos hacia quienes nos dirigimos, también están inscriptos en el tiempo y en la historia, considerados portadores de proyectos y por lo tanto, de diferentes deseos y estrategias (Ardoino, 1997). Nos encontramos pudiendo escuchar lo emergente y tomándolo para redireccionar el encuentro en pos de la comodidad de las/os participantes; el conocimiento se fue co-construyendo. Comenzamos uno de los talleres con la propuesta de una dinámica de respiración consciente. La misma consistía en localizar los pulmones para sentir como éstos se “inflan y desinflan” al inhalar y al exhalar, experimentando la relajación del cuerpo. ¿Cómo se siente mi cuerpo relajado? ¿Puedo hacerlo? Gabriel estaba allí. Planteamos la variante de poder tomar contacto cada uno con su pecho, desde la caricia, para así sentir aún más el ciclo de la respiración, pero notamos que él no podía hacerlo. Por el contrario, se pegaba. Como si no pudiera tolerar su cuerpo relajado, en un estado diferente y opuesto al de su cotidiana alerta,

imposibilitado a conectar con su cuerpo por la posible vulnerabilidad que esto desencadenaría, pero aún así, queriéndolo. Como observaciones de estos talleres, destacamos la dificultad que surge de que niños varones expresen libremente sus emociones. Se identifica a su vez, que no resultan al azar dichas emociones imposibilitadas, sino las correspondientes a denotar en ellos cierta debilidad o fragilidad, aún siendo niños. Surgen así ciertas interrogantes como: ¿Cuáles son los márgenes de posibilidad de expresión de emociones con los que cuentan niños varones de la muestra escogida? ¿Qué lugar ocupa el cuerpo en la expresión de la esperada masculinidad? ¿Qué implicaría manifestar las emociones que no son admitidas para su género?

Retomando las técnicas gráficas como una de las herramientas utilizadas en las intervenciones, compartimos con Girardi Mac-Taggart y Pool Burgos (2005) que, a través del dibujo, es posible acercarnos a aquellas vivencias que las/os niñas/os se muestran incapacitados de verbalizar. Así mismo, al plasmar y simbolizar una experiencia, es posible que se vayan incorporando nuevas significaciones, configurándose como un espacio de reparación y actuando como facilitadores de una elaboración verbal posterior. Los mismos autores puntualizan una serie de indicadores gráficos que representan aquellos elementos, representaciones u omisiones a través de los cuales se puede caracterizar una producción gráfica, ya sea individual o colectiva. En uno de los talleres llevados a cabo, la consigna principal consistió en una actividad que nombramos “crea el personaje”: La actividad fue pensada de forma grupal y a partir de una silueta ya dada. Este personaje posteriormente, sería el protagonista de una historia donde debían resolver un conflicto y así, continuar trabajando desde la educación emocional. Nuevamente nos encontramos con lo imprevisto de los encuentros, y al ser pocos niños (la muestra ya especificada) debimos cambiar la consigna y que los personajes sean creados de forma individual. Casi sin planearlo, nos hallamos utilizando técnicas proyectivas gráficas. Girardi Mac-Taggart y Pool Burgos (2005) plantean cuatro áreas de análisis para organizar el proceso de evaluación del test Persona Bajo la Lluvia que pueden ser utilizadas también para otros formatos: análisis de recursos expresivos, análisis del dibujo mismo, expresiones de conflicto en el dibujo y mecanismos de defensa. Lo recogido como información fue muy útil para continuar pensando en clave de derechos y perspectiva de género. A su vez, reafirmamos la potencia de lo no verbal como vía de expresión y focalizamos en ello las siguientes intervenciones. El

propósito estuvo en indagar sobre las alternativas que existen para que niños varones expresen libremente sus emociones; habilitar las no permitidas (ternura, miedo, alegría) y redireccionar las formas de las que sí lo están (enojo, ira, frustración) hacia unas más saludables.

Psicología, Arte y Emociones: Conocer los Horizontes Establecidos para poder Ampliarlos.

Para pensar y crear cada taller, fue necesario poner en juego una cualidad que, durante los últimos años de mi formación, ocupó un lugar tan privilegiado como imprescindible: la creatividad. Intervenir eficazmente implica intervenir creativamente, con el tiempo, la atención y disposición que esto conlleva. Winnicott (1979) plantea que la apercepción creadora es, a lo largo del proceso vital, “lo que hace que el individuo sienta que la vida vale la pena de vivirse” (p 93-94). El mismo autor plantea que el impulso de crear se origina en los primeros años de vida y que la situación vital relacionada con el interés, es la novedad. Pensamos en lo novedoso desde los planteos de Wengrower y Chaiklin (2008), quienes entienden a la creatividad como la habilidad de producir algo nuevo, de generar su existencia, bastando con que lo sea para el individuo que lo experimenta. Hernández-Mella et al. (2019) plantean que la creación artística constituye un acto de transformación tan capaz de construir como de destruir; construir algo nuevo y tal vez antes impensado y deconstruir lo establecido, lo que limita e imposibilita nuevas miradas. ¿Qué pasaría si generamos la posibilidad de que se permitan nuevas emociones en niños varones?

La creatividad aparece como cualidad necesaria de quien interviene, así como indispensable de promover en los actores inmersos en el territorio. Jung (2000, 1992, citado por Hernández-Mella et al. 2019) explica que el vínculo entre el juego, la imaginación y los afectos son inherentes a la infancia y, mediante el juego simbólico, se hace posible el desarrollo de un sentido del “sí mismo”. Anteriormente me detuve sobre esto, sin embargo se abre aquí una nueva interrogante: ¿Cómo promover el juego simbólico y por ende el desarrollo del ser, apoyándonos en la creatividad como puente a sentir que la vida vale la pena de ser vivida? Retomando el relato de la experiencia, uno de los talleres llevados a cabo consistió en la creación de un “frasco de las emociones”. Con una botella, agua, jabón y brillantina, les propusimos construir un objeto que represente el acontecer de una emoción

displacentera y les permita visualizar, simbólicamente, la forma en la que este proceso sucede. Este objeto según Castro (2017, citado por Hernández-Mella et al., 2019) adquiere el “valor expresivo de una obra de arte” (p 31). No solo representó lo planificado sino que también evocó nuevas y placenteras emociones, como la curiosidad, la alegría, el disfrute del acto de crear. Continuando con los planteos de los autores, en la experiencia creativa el individuo adquiere la capacidad de transformar un objeto/vivencia cotidiana en una creación con nuevos significados. Cada niño/a adjudicó sentidos a su botella, pero se generó también un intercambio de emociones tanto entre ellos/as como con nosotras, dando cuenta de que “la obra de arte pertenece a una comunidad” (Castro, 2017, citado por Hernández-Mell, 2019, p 31). Es así como los procesos creativos construyen y a la vez destruyen, irrumpen en lo aparentemente inalterable, generando nuevos espacios para la ampliación de los horizontes posibles.

Compartimos con Hernández-Mella et al. (2019) que todas las expresiones afectivas son necesarias, aún cuando se relacionan con emociones que puedan ser incómodas o, en estos casos, no permitidas. Para un desarrollo integral y saludable, es necesario habilitar a que niños varones se permitan tanto sentir como expresar esas emociones. El arte y los diferentes lenguajes artísticos constituyen un recurso que, al entrar en contacto con ellos, impulsan al explorar dentro de sí mismos, promueven liberación de tensiones emocionales, equilibrio emocional y recrearse como ser completo (Hernández-Mella et al, 2019).

Reflexiones

Esta escritura constituyó un desafío teórico y vivencial: pensar la experiencia de una manera indisoluble entre el conocimiento y la vivencia. En el correr de las líneas voy trazando un juego dialéctico de metáforas entre espacios y tiempos que, al decir de Berruti et al. (2017) posibilita el reconocimiento de la implicación, poniendo en relación el sentir con el hacer y el pensar.

Entiendo que resulta necesaria la existencia de un “afuera” para que emerja la posibilidad de pensar un adentro distinto, creativo, capaz de afectar y de ser afectado. Me reconozco en la intención de iluminar los movimientos emancipatorios que no salen en las portadas de los diarios, de resaltar lo que queda entre líneas, escondido, entendiendo así la analogía entre mi experiencia y la elección de este formato para culminar esta etapa de mi formación en Psicología. En el transcurso de

esta escritura entendí que la intención de marcar el adentro y el afuera no es más que un deseo de visibilizar cómo ambos espacios se constituyen a partir del otro, se interrelacionan y entrecruzan sistemáticamente, configurando un todo en movimiento, complejo y compuesto del cual todas y todos somos parte. Pensar en dicha analogía me retrae a la noción del formato que elegí como revelador en sí mismo, por dar estructura a la recuperación de un conocimiento no extrapolable, situado y asociado a lo que no se considera importante de dejar por escrito. En esta sistematización busco hacer visibles los aprendizajes, las propuestas y las posibilidades que convivieron en el transcurso de la experiencia, para así generar conocimiento pertinente y localizado (Berruti et al. 2017). En ese cúmulo de aprendizajes, se vuelve precisa la noción de que no puedo escribir acá algo relacionado a un cierre, sin acentuar en que este final deviene un comienzo; se abren desafíos.

¿Por qué me pareció tan importante elegir sistematizar esta experiencia? Poner en palabras constituye otro acto potente de formas de representación. Lo que emerge de la experiencia, los saberes construidos en ella y el posterior análisis de esto, permite reflexionar acerca de por qué pasó lo que pasó. El afuera y el adentro se afectan mutuamente, incidiendo en las condiciones donde la vida no es vivible y el mundo no es habitable (Butler, 2023), pero en algunos casos reclamar vidas vivibles se vuelve un trabajo arduo e intolerable, resultando casi nula la posibilidad de conectar con el deseo de vivir. Para que el sujeto desee vivir las condiciones de vida deben ser habitables (p 52); conocer las características de dichas condiciones configura un derecho a ser garantizado.

Ahora bien, ¿qué significaría que la vida sea deseada? En principio, que sea reconocida. Reconocer y demostrar el interés por las realidades subjetivas denota lo contrario a lo que Najmanovich (2021) plantea como “descripción objetiva”, la cual surge del imaginario de generar conocimiento dissociado de la subjetividad. No se trata de una crítica al conocimiento científico, sino de instalar la posibilidad de nuevos conocimientos que contemplen las singularidades desde la interseccionalidad que se expresa en cada una de ellas. Siguiendo con la autora, lo descrito conlleva audacia y cuidados, potencia y delicadeza, pues navegamos por “un campo problemático vivo en lugar de un muestrario de certezas” (“Pensar el cuerpo vincular”, párr 8).

Como posibles resultados de las intervenciones, emergen nuevos objetivos: ampliar el rango de posibilidad de expresión de las emociones en varones, mediante la implementación de acciones e intervenciones que incluye niños, niñas, familias y funcionarios del centro educativo. Desde la Psicología de la Salud, entendemos la importancia de prevenir y resignificar las formas violentas de comunicación, sobre todo impuesta como modo de actuar en varones, para habilitar nuevas formas de masculinidad y progresivamente dejar de reproducir la ya establecida. Reforzando ideas de Coveña y Sanchez (2022) los varones tienden a minimizar y eludir la prevención de la violencia, pues al no saber/poder comunicar sus emociones y sentires optan por desligarse de su autoconocimiento afectivo. Estas observaciones son las que nos impulsan a continuar trabajando con educación emocional como forma de *prevención inespecífica* de afectaciones a la salud y en particular a la salud mental.

¿Es posible deconstruir mandatos asociados al género en barrios excluidos, cuando cumplirlos configura lo único que los hace pertenecientes? ¿cómo ser un varón sensible sin desafiliarse? ¿Será que el camino está en transformar estas lógicas para continuar perteneciendo pero con mandatos más sensibles? Claro está que no tenemos respuestas concretas para estas preguntas, tal vez solo más preguntas y nuevos desafíos. Pero sí es posible reconocer en niños varones de nuestra muestra, una enorme necesidad no solo de afecto sino también de demostrar aquello que los afecta. Pudimos ver la ternura, el miedo, la vulnerabilidad y el amor tan deseosos de manifestarse como limitados en su expresión, emergiendo el entramado que se produce en lo psíquico-social.

Continuando con la oscilación entre espacios, De Gaulejac (2015) reafirma la interioridad del mundo social y cuestiona las habituales equivalencias entre psicología/interioridad/psiquismo y, por otro lado, sociología/exterioridad/social (p 13). Entendemos que la represión de emociones está directamente vinculada con lo que socialmente se espera de quienes las reprimen, constituyendo dos áreas que se nutren de la otra indisolublemente. Estas expresiones sociopsíquicas configuran un entramado de enunciados que conducen a pensar la dimensión del cuerpo como lugar privilegiado en el cual se expresan dichas represiones, manifestándose a través de gestos, movimientos, elecciones, que hacen a la disposición de lo corporal en la intersubjetividad de cada encuentro. De Keijzer (2003) plantea cómo los varones se refieren a su cuerpo como “el cuerpo”, separado de lo propio, dónde

la valoración y el cuidado resulta inexistente y por lo tanto, perjudicial para la salud (p 5). “Discordar para encontrar otros acordes”, al decir de Despret (2022, p 93), puede adquirir, por un lado, la forma de una revalorización del lugar que se le adjudica a los cuidados: desligarlo del rol netamente femenino y resignificar la importancia de ellos como modos de ser/estar/vincularse. Por otro lado, se despliega también la alternativa de que la prevención inespecífica de la cual nos habla Bisquerra (2012) se oriente a una reapropiación del cuerpo: apropiar la existencia a nuevas dimensiones (Despret, 2022, p 105).

Aún así, en las intervenciones pudimos observar las manifestaciones de cuerpos deseantes que se expresan según las emociones que emergen. Identificamos una transformación en la forma en la que recibían nuevas presencias: el día en la plaza con todo lo ya descrito; el día que se unieron nuevas compañeras y el recibimiento devino cuidadoso, con una cautelosa desconfianza, protegiendo tanto sus propios cuerpos como los otros. Lo percibido, efectivamente configura algunos de los efectos que tuvieron nuestras intervenciones y genera un conocimiento situado, lo cual orienta ahora a una nueva reflexión: ¿qué aprendizajes surgieron?

Retomando a Manero (1995), esta sistematización de experiencia afianza la idea de que el conocimiento sólo puede ser generado en intersubjetividad, tanto en el intercambio con los sujetos del territorio, como dentro del equipo de estudiantes/docentes. Resulta indispensable aquí destacar el trabajo que realizan los y las educadoras del Club, así como la coordinación y el equipo psicotécnico. El trabajo fue en conjunto y sincronizado, realizando grandes aportes a nuestras intervenciones desde los saberes cotidianos. No constituye una tarea sencilla encontrarse con vidas tan distintas como impactantes, por lo cual cada equipo resulta fundamental para alivianar los efectos en los afectos; enfrentarse al no deseo y permanecer deseante, procesar el enojo que provoca la injusticia, dejarnos atravesar con la convicción de que seremos sostenidas. Es necesario que en toda institución se generen espacios de cuidados; el cuidado como trinchera, como lugar seguro donde poner en palabras lo que da miedo, vergüenza, tristeza, enojo. Donde replantear lo establecido sea un acto creativo, escuchado y valorado, en lugar de un acto de descarga violenta. Dar lugar a los procesos de simbolización aunque las condiciones materiales de existencia no sean dignas, entendiéndose como proceso vital y necesario para el desarrollo, potenciando la visualización de otros horizontes

de existencias dignas. Alzar la voz para reclamar dichas condiciones. Recuperar la capacidad de desear como horizonte esperanzador, desde el entendimiento del territorio como efecto del arte, tal como desarrolla Despret (2022) creando y exigiendo que se lo piense según nuevas relaciones.

Como desafío profesional, surge confiar en las propias emociones aceptando lo aparentemente incongruente, en el marco de una mirada implicada, sensible, afectiva, que vinculada a la posición ética y teórica haga lugar a un pensar y devenga en saberes casi nunca finalizados. Se trata de hacer de las virtudes aptitudes, y de ellas una actitud profesional vinculada a la vitalidad de la vida. Por último, me adhiero a las palabras de Rebellato, quien desde una posición ética para la acción/intervención propone que “no existe la posibilidad de conocer si no se transforma y viceversa” (p 34) considerando a la sistematización de experiencia como una investigación participativa basada en que no es posible construir poderes sociales si a la vez no se construyen saberes sociales.

Porque duele y porque da alegría - dejando huellas activas en mi futura labor profesional - esta experiencia merecía ser contada.

“Si en tus ojos puedo ver los míos,
si nos unen enormes ríos,
algo inevitable y transparente,
vulnerable a este mundo herido” (El Plan de la Mariposa, 2024, 2:00).³



³ <https://www.youtube.com/watch?v=sYwrlaceRps>

Referencias

- Ardoino, J. (1997). La implicación. Noción y concepto. In Conferencia dictada en el Centro de Estudios de la Universidad. UNAM, México (Vol. 4).
- Beniscelli Taibo, A. Farias Rodriguez, Carolina. Género - Salud - Comunidad (2023). Sistema de Información - Facultad de Psicología. <https://sifp.psico.edu.uy/print/60329901>
- Beniscelli, A. et al (2022). La realidad nos tomó por asalto. [Sesión de Congreso]. Foro de Psicoanálisis y Género - XV Jornadas internacionales. Buenos Aires, Argentina: Universidad del Museo Social Argentino.
- Berruti, L., Cabo, M., & Dabezies, M. J. (2017). Sistematización de experiencias de extensión. Cuadernos de Extensión [Internet], 3, 94.
- Bisquerra, R (2012). Prólogo. En E. Punset. ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia. (pp 5-7). Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu.
- Bisquerra, R et al. (2012) ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia. Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu. 32
- Bisquerra, R (2012). ¿Que son las emociones?. En F. Mora. ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia. (pp 14-23). Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu.

- Brenes, A., Burgueño, M., Casas, A., & Pérez, E. (2010). José Luis Rebellato, intelectual radical. *Montevideo: EPPAL, Nordan y Extensión.*
- Butler, J. (2023). *¿Que mundo es este? Una fenomenología pandémica.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Taurus
- Cabrera, S. (2023, septiembre 10). Los pasillos de la Cruz de Carrasco por dentro: “los gurises de acá tienen las mejores armas”. *El País*. <https://www.elpais.com.uy/que-pasa/los-pasillos-de-la-cruz-de-carrasco-por-dentro-bocas-guerra-entre-bandas-y-muertes-misteriosas>
- 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.
- Calatayud, F. M. (1997). *Introducción al estudio de la psicología de la salud.* Editorial UniSon.
- Carrizo, L., Rivera, M. (2012). *Cohesión social en Uruguay: claves para el diseño y la gestión de políticas públicas.* Manosanta desarrollo editorial.
- Celener, G., Febbraio, A., & Rosenfeld, N. (1999). *Técnicas Proyectivas. Actualización e Interpretación en los ámbitos clínico, laboral y forense.*
- Córdoba, M, G, (2022) *Afectos y masculinidad. Una interpelación con enfoque de género.*
- Coveña, F., & Sánchez, F. (2022). Los riesgos de la masculinidad: revisión bibliográfica de la violencia masculina y su prevención en contextos educativos>>. *Revista Internacional de Culturas y Literaturas*, 25, 11-35

Crenshaw, K. (1989). Interseccionalidad. *Recuperado de <https://www.csj.gob.sv/wp>*.

De Keijzer, B. (2003). Hasta donde el cuerpo aguante: género, cuerpo y salud masculina. La salud como derecho ciudadano. *Perspectivas y propuestas desde América Latina*, 137-152.

Duter, J. (2023). *Familia: Estilos de crianza y apego y su relación con en el trastorno de ansiedad*. (Trabajo final de grado, Universidad Católica del Uruguay).

El Plan de la Mariposa, (2024). Es por ahí. En *Correntada*.

Extensión Universitaria y Actividades en el Medio. (2024) Extensión Udelar. <https://www.extension.udelar.edu.uy/institucional/>

Fernandez Cid, H., & Germano, G. (2020). Problemas comportamentales y procesos de simbolización en niños: apuntes para una investigación. In XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVII Jornadas de Investigación. XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. II Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.

Fernández de la Cruz, M., Blázquez Alonso, M., Moreno Manso, J. M., García-Baamonde Sánchez, M. E., Guerreiro Barona, E., & Pozueco Romero, J. M. (2016). La educación emocional como recurso para la prevención de la violencia de género en niños/as de educación de primaria. In *Mujeres e investigación. Aportaciones interdisciplinares: VI Congreso Universitario Internacional Investigación y Género* (2016), p 189-206. SIEMUS (Seminario Interdisciplinar de Estudios de las Mujeres de la Universidad de Sevilla).

Galeano, E. "Defensa de la palabra. Literatura y Sociedad en América Latina"
Revista Educación y cultura, Nueva Sociedad 33 Noviembre /
Diciembre.

Gilligan, C. (2013). *La ética del cuidado* (Vol. 30). Barcelona:
Fundació Víctor Grífols i Lucas.

Girardi Mac-Taggart, C., & Pool Burgos, A. (2005). Evaluación de indicadores
gráficos asociados a agresiones sexuales en la prueba persona bajo
lluvia en niños victimizados sexualmente de 9 a 11 años de edad. Un
estudio descriptivo-comparativo

Hernández-Mella, R., D'Meza-Pérez, P., Ramírez-Jiménez, N.,
Morel-Camacho, J., Peña-Lantigua, L., & Olivier-Sterling, C. (2020). El
arte y su poder transformador. Inconsciente, emociones y creación
según la perspectiva junguiana. *Ciencia y Sociedad*, 45(1), 25-34. Doi:
<https://doi.org/10.22206/cys.2020.v45i1.pp25-34>

Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay, (2021). Clubes de Niños.
<https://www.inau.gub.uy/infancia/clubes-de-ninos>

Lewin, K., Tax, S., Stavenhagen, R., Fals, O., Zamosc, L., & Kemmis,
S. (1946). *La investigación acción participativa*. Editorial
Popular.

Manero, R. (1995). El análisis de las implicaciones. *Rev. Tramas*.

Ministerio de salud Pública (2023, julio 17). 17 de julio: día nacional
para la prevención del suicidio. Salud mental; una prioridad
para Uruguay.
<https://www.gub.uy/ministerio-salud-publica/comunicacion/noticias/17-julio-dia-nacional-para-prevencion-del-suicidio-salud-mental-prioridad#:~:text=Porcentaje%20de%20defunciones%20por%20s>

[uicidio.presentan%20segmentados%20por%20grupo%20etari
o](#)

Mocchi, (2020). Puentes como Liebres. En 1990.

Najmanovich, D. (2021). ¿ Qué puede un cuerpo? Paisajes y cartografías de los cuerpos deseantes. *EL HORMIGUERO Psicoanálisis* ♦ *Infancia/sy Adolescencia/s*.

Piñeiro Aguiar, E. (2015). Observación participante: una introducción. *Revista San Gregorio*, 80–89.
<https://doi.org/10.36097/rsan.v0i0.116>

Primer informe nacional de prevalencia de inseguridad alimentaria en hogares. Instituto Nacional de Estadística, (2022).

Scognamiglio, M.E. (2023, julio 29). “Somos pobres y a nadie le importa”: cuatro homicidios en una misma calle y vecinos reclaman por la presencia del estado. *El Observador*
<https://www.elobservador.com.uy/nota/cuatro-homicidios-en-una-misma-calle-los-pasillos-en-la-cruz-de-carrasco-a-los-que-nadie-entra-202372812250>

Tajer, D. (2022) Psicoanálisis para todxs. Por una clínica pospatriarcal, posheteronormativa y pos colonial. Topía.

Tajer, D., Solís, M., Cuadra, M. E., Reid, G. B., Gaba, M., Romeral, J. F., ... & Saavedra, L. (2021). Niñez, adolescencia y género: herramientas interdisciplinarias para equipos de salud y educación (Vol. 66). Noveduc.

Vecinos de La Cruz de Carrasco entregaron 8.000 firmas a Sturla para que permanezca proyecto educativo en predio de la iglesia católica (2022, julio 1) *La Diaria*.

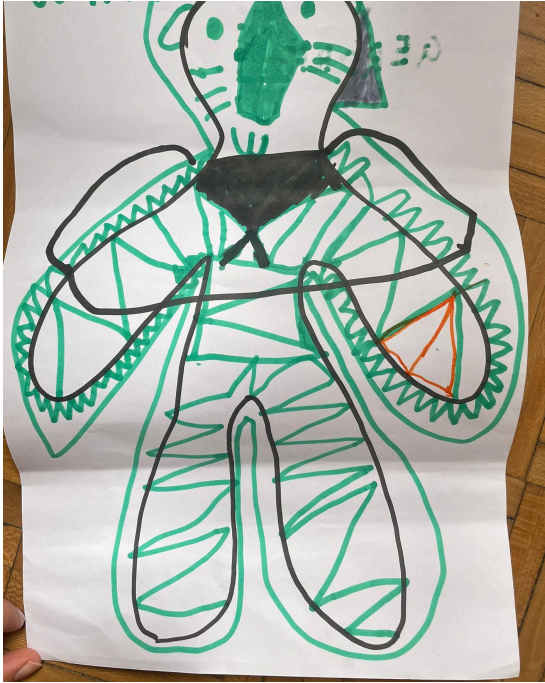
<https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2022/7/vecinos-de-la-cruz-de-carrasco-entregaron-8000-firmas-a-sturla-para-que-permanezca-proyecto-educativo-en-predio-de-la-iglesia-catolica/>

Winnicott, D. (1979) *Realidad y juego*, Gedisa, Barcelona.

Wengrower, H., & Chaiklin, S. (2008). *La vida es danza: el arte y la ciencia de la Danza Movimiento Terapia*. Editorial Gedisa.

Anexos

Actividad: “Crea el personaje”



Dibujo 1.

Niño

Nombre del personaje: Gerobrai.

Es un personaje de videojuego.

Tiene 30 años.

Vive en mi imaginación. Le gusta destruir planetas. Es el Dios de la destrucción.

Esto es una lastimadura (señala el centro del cuerpo, a la altura del abdomen). Se cayó.

También le gusta comer. Come (...) son fideos picantes.

Me gustaría que salga de mi imaginación, para que sea mi amigo. Aunque tengo muchos quisiera uno que me cuide, me ayude y me defienda.

Esto es un escudo. Para que no se lastime. Tiene espinas en la mano, como si tuviera una motosierra, para talar árboles.



Dibujo 2.

Niña

Nombre del personaje: Estefani.

Tiene 7 años.

Vive en el cielo, en las nubes.

Tiene pantalón de jean con grietas en las rodillas.

Ella es mitad gato, mitad unicornio, mitad crimen.

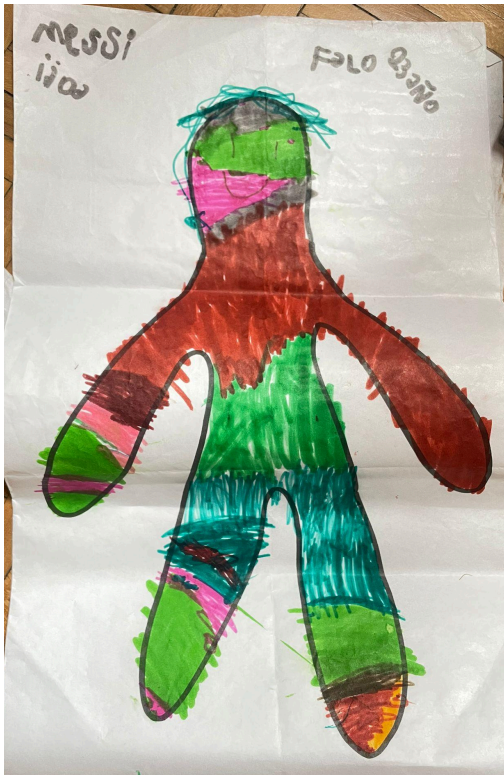
Le gusta escalar, para escaparse del peligro (repite) peligro. De que la roben.

En el cielo también hay crímenes.

Ella no roba. A veces sí... a veces no... No, no.

Tiene un hermano, Alejandro. Es más chico, se llevan bien.

En los bolsillos guarda arte de papel.



Dibujo 3.

Niño

Nombre del personaje: Falo.

Edad: 23 años.

Le llegó protección al cuello para que no le piquen los mosquitos. Le gusta jugar al fútbol, al baloncesto y dormir.

No le gusta comer carne, solo le gusta comer saludable.

Vive solo, lejos, en una casa en España. No tiene ningún familiar, sólo tiene a sus abuelos que no los conoce. Tiene amigos de su misma edad, y cuando está con ellos se va al parque a jugar o a comer.

Le gustan los brazos, sus piernas y que tenga amigos. Dice que lo quiere.

A su personaje no le gusta ir solo a algún lado, no le gusta esperar, llama a los taxis para no ir solo y va con un muñeco que lo acompaña.

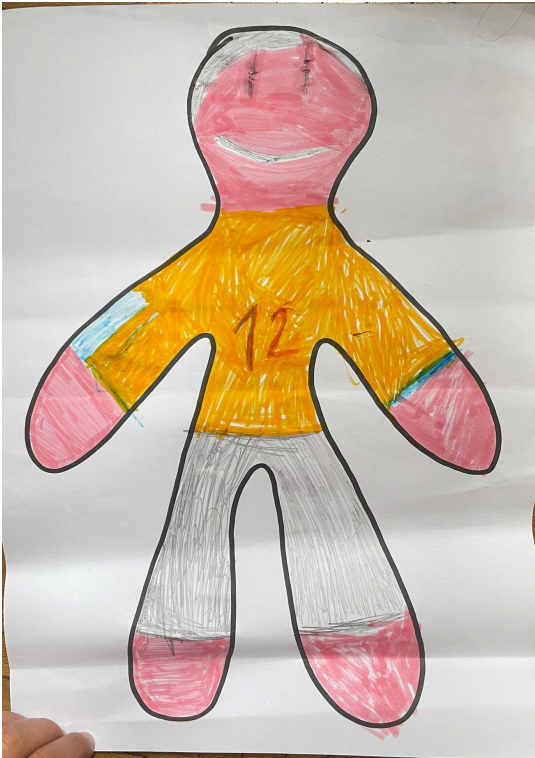


Dibujo 4.

Niño

Nombre del personaje: Cat. Edad: 2 meses.

Es un gato. Tiene el pelo largo y violeta. Vive en mi casa, es mi gata. Le gusta jugar, a la hamaca, a la pelota.



Dibujo 5

Niño

Nombre del personaje: Messi. Edad: 12 años.

"Messi va al liceo. Le hacen bullying, le dicen que juega mal pero se sabe defender, los amenaza. Juega al fútbol.

Vive con sus abuelos porque sus padres murieron en un accidente. Ahora es adolescente y vive con sus abuelos.

Tiene un gato que se llama Cristiano. Messi es golero, se enoja o se pone triste cuando le meten goles. No sabe qué hacer cuando está enojado o triste, no sabe qué puede hacer para estar mejor. Se pone feliz si gana.

Ya no vive con los abuelos porque entendió que está en otra vida, se va a vivir con tía María.

Se encontró con sus padres adoptivos, que eran sus padres que se habían hecho los muertos y era una broma de cumpleaños porque iba a cumplir 13. Sus padres no se dieron cuenta de que Messi ya sabía. Fue un cumpleaños sorpresa. Messi estaba triste porque pensó que no se acordaban de su cumple y estaban todos escondidos."



Dibujo 6.

Niño

Nombre del personaje: Sonic - Spiderman - Tays - Naturaleza. Está lanzando telarañas, volando y por el agua. Se encuentra con el doctor Etman y tienen una batalla muy fuerte.

Sonic lo termina derrotando y luego, el doctor manda a sus robots a que ataquen a Sonic.

Luego Sonic se defiende con una explosión.

Sonic se siente enfadado, no le da tanto miedo porque tiene mucha velocidad. Le da una patada en su cabeza y lo derrota y el doctor Etman se va.

Se siente feliz.

Actividad: “El frasco de las emociones”.

