



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE

CENTRO UNIVERSITARIO REGIONAL ZONA ATLANTICA

DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGIA

Licenciatura en Psicopedagogía.

Trabajo de Tesis:

“El arte como dispositivo productor de subjetividad para potenciar los modos de aprender y los vínculos grupales en los niños que concurren al 1º ciclo de la escolaridad primaria. Estudio de caso: los talleres artístico-lúdicos”.

Tesista: Despós, Valeria Alejandra.

Directora: Mgter. María Inés Barilá.

Co-directora: Lic. María Daniela Sánchez.

Viedma, 2017.

*A mi querida abuela Otilia y a mi bisabuela Felicitas,
de quienes creo que 'heredé' las ganas de **crear**.*

*A mi tía Carina, porque, sin proponérselo,
me transmitió la pasión por la **pintura**;
y me enseñó las primeras pinceladas.*

AGRADECIMIENTOS

A toda mi familia, especialmente a mis papás y a mi hermana, por sostenerme en cada paso, alentarme siempre y creer en mí.

A Mario, por el acompañamiento, la paciencia y la comprensión.

A mis sobrinos, por maravillarme y emocionarme con cada uno de sus aprendizajes; permitiéndome ser testigo y, a la vez, partícipe de esa hermosa experiencia.

A mis amigas del alma, por estar siempre y ser un pilar fundamental en mi vida. En especial a Ana Clara, por transitar junto a mí los últimos años de la carrera, lo cual fue imprescindible.

A cada una de las personas que, de alguna u otra manera y durante todos estos años, me acompañaron y ayudaron a recorrer este camino, tornándolo más ameno.

A cada uno de los niños que participaron de los talleres artístico-lúdicos, por compartir su alegría y espontaneidad con nosotras; y por mostrarnos una pequeña parte de sus vidas, de sus historias, de su singularidad.

Finalmente, a María Inés y a Daniela, por el compromiso asumido y ayudarme en este proceso, haciéndolo posible.

¡MUCHAS GRACIAS!

ÍNDICE GENERAL

RESUMEN.....	06
INTRODUCCIÓN.....	07
- Formulación del problema de investigación, relevancia y justificación.....	09
- Estado de la Cuestión y Antecedentes.....	11
- Objetivos del estudio.....	17
CAPÍTULO I: ASPECTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS.....	20
1.1. Abordaje teórico.....	20
1.1.1. El porqué de la función simbólica de la escuela.....	22
1.1.2. El aprendizaje a través de la construcción del cuerpo.....	34
1.1.3. Aprendizaje y grupo.....	34
1.2. Abordaje metodológico.....	36
CAPÍTULO II: ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL CONTEXTO INSTITUCIONAL DONDE SE LLEVARON ADELANTE LOS TALLERES ARTÍSTICO-LÚDICOS.....	40
2.1. La escuela.....	40
2.2. Caracterización del grupo donde se implementaron los talleres de arte.....	41
2.3. Presentación de los niños desde el saber escolar.....	42
CAPÍTULO III: DE PROPUESTAS Y PRODUCCIONES.....	46
CAPÍTULO IV: LA PRODUCCIÓN DE LOS PARTICIPANTES DEL TALLER.....	61
4.1 Algunas consideraciones sobre los modos de hacer y estar en el grupo y sus implicancias para el aprendizaje escolar.....	70
CAPÍTULO V: LA DINÁMICA GRUPAL COMO POSIBILITADORA DEL APRENDIZAJE.....	75
5.1 El lugar de la coordinación en la dinámica grupal.....	78

CAPITULO VI: EL ARTE COMO DISPOSITIVO PARA POTENCIAR LA CREACIÓN.....	85
6.1 Entre artistas y obras de arte: el valor de la creación.....	87
CONCLUSIONES.....	89
SUGERENCIAS.....	92
REFERENCIAS.....	94
INDICE DE ANEXOS	
10.1. ANEXO I: PROYECTO DE TESIS.....	01
10.2. ANEXO II: GUÍAS DE OBSERVACIÓN Y DE ENTREVISTA.....	15
10.3. ANEXO III: TRANSCRIPCIONES TEXTUALES DE OBSERVACIONES Y ENTREVISTAS.....	19
10.4. ANEXO IV: PROCESAMIENTO DE LAS OBSERVACIONES.....	54
10.5. ANEXO V: REGISTRO FOTOGRÁFICO.....	65

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo central conocer las potencialidades del uso del arte, en tanto dispositivo productor de subjetividad, en el escenario escolar actual para hacer lugar a los modos de aprender de los niños que concurren al 1° ciclo de la escolaridad primaria y potenciar vínculos grupales, a través de un estudio de caso: los talleres artístico-lúdicos, en el marco del Proyecto de Extensión N° 676, período de ejecución (2015-1016) en el CURZA-UNComa.

La temática se torna relevante en tanto asistimos a una época en la cual se vuelve necesario hacer lugar a nuevas prácticas en las instituciones educativas que permitan sostener el deseo de aprender de los niños. Asimismo, el interés personal por lo *artístico* y la creación, así como la permanente búsqueda por lograr una posible articulación entre lo artístico y la psicopedagogía, resultaron ser los pilares fundamentales que permitieron dar curso a esta indagación.

Las categorías conceptuales seleccionadas fueron: escenario escolar actual, dispositivo, arte, creatividad, aprendizaje, juego y grupo.

El abordaje metodológico de la investigación fue cualitativo, con un diseño flexible que posibilitó contemplar las modificaciones que fueron forjándose a medida que avanzaba el trabajo de campo.

La población seleccionada estuvo constituida por el dispositivo artístico que se llevaba adelante en una escuela primaria (pública) de la ciudad de Viedma (R.N.); para la selección de la muestra, de tipo no probabilística, se ponderó sobre todo el modo de hacer uso del arte en estos talleres y las posibilidades de acceso al mismo, aspectos que son desarrollados en el mencionado apartado.

INTRODUCCIÓN

Este estudio surge a partir de la participación en un proyecto de extensión, llevado adelante durante los años 2015 y 2016 denominado “*Espacios para pensar y potenciar las posibilidades de aprender de los alumnos del Primer Ciclo de la Escolaridad Primaria*”¹. El objetivo del mismo fue implementar, en el primer ciclo de la escuela primaria, un dispositivo artístico-lúdico para fomentar las potencialidades de aprender de los niños y pensar modos alternativos de intervención ante las situaciones que podrían obstaculizar el aprendizaje en tiempos de escolarización.

Los fundamentos que dieron origen a ese proyecto aludían a situaciones que, desde hace muchos años, se hacen presentes en el ingreso y tránsito por los primeros años de la escolarización primaria, convirtiéndose éstos, en un andar lleno de tropiezos.

Asimismo, se enfatizaba allí el incremento de solicitudes de mayores espacios de atención² por parte de las escuelas, para intervenir ante situaciones individuales o grupales que dificultan a los niños acceder a los conocimientos que allí se ofrecen y/o relacionarse favorablemente con los pares y adultos en el marco de este ámbito.

De este modo, observamos como el tránsito por la escolaridad se ve afectado para cada uno de los niños al enfrentarse con situaciones que, por distintas razones, no logran captar, comprender. Y ello produce ‘des-encuentros’ que, a medida que avanza la escolarización, advertimos se hacen más profundos, tornando al mismo tiempo también, más compleja la intervención en él.

¿Por qué hablamos de complejidad? Las dificultades que se suscitan en tiempos de escolarización no pueden explicarse de modo unicausal. Las mismas responden a factores que, en su articulación, impactan en la posibilidad de acceder a los conocimientos sistematizados o de establecer relaciones con los pares y los adultos.

Ahora bien, que el impacto se produzca sobre esos aspectos, no resulta casual. Porque para saber sobre el mundo que nos rodea, para poder curiosear en él y estar con

¹ PE N° 676 dirigido por la Lic. María Daniela Sánchez y co-dirigido por la Lic. Beatriz Menéndez. Aprobado por Ord. 0221/15 del CS de la Univ. Nac. del Comahue.

² Esto puede observarse por ejemplo en el aumento de pedidos de intervención que llegan al Servicio de Atención Psicopedagógica dependiente de las cátedras Clínica I y II. Desde el año 2005, estas cátedras -a través de acuerdos operativos firmados entre el Dpto. de Psicopedagogía y las Supervisiones de Nivel Primario de la ciudad de Viedma-, prestan dicho servicio a niños que presentan dificultades en su escolarización y que los ETAP (Equipos Técnicos de Apoyo Pedagógico) en conformidad con la escuela y los padres deciden derivar al mismo.

otros, es necesario haber podido conquistar un territorio propio en el cual los interrogantes puedan tener lugar. Un territorio diferente al campo del Otro. Así, desde ese campo, fundante y sumamente necesario en los primeros tiempos de la vida de un niño, éste debe avanzar en poder hacer-se uno propio, y para ello es condición que los adultos referentes puedan dejar espacio para hacerlo.

Pero ese transitar no es sin vaivenes y deja sus marcas. Esta situación se ha ido tornando cada vez más amplia y es así que, en la actualidad escuchamos con insistencia la referencia a la vulnerabilidad de los niños y niñas, y advertimos “el horror que suele generar en los profesionales que intervienen en el escenario socioeducativo el estado de desvalimiento material y las injusticias que las mismas conllevan, constituyéndose esto en un punto ciego en las prácticas” (Zelmanovich & Minnicelli, 2013, p. 28).

Y por ello, frecuentemente las mismas se direccionan hacia experiencias donde, de manera paradójica, se producen más obstáculos de los que se intentan salvar. Siguiendo el desarrollo de las autoras:

son experiencias que suelen ir más allá de los supuestos con los que cuentan los profesionales en sus acercamientos, sustentados, aunque de manera inadvertida, en sus modos de concebir la infancia en tanto representaciones sociales y restos de la propia experiencia infantil, en sus concepciones teóricas e ideológicas, que orientan consciente e inconscientemente sus prácticas. (p. 29)

Así, muchas veces, las estrategias implementadas parcializan los problemas al enfocarse en cuestiones mayormente metodológicas, velando lo que le ocurre al niño en relación con *esos* objetos de aprendizaje. Esto no quiere decir que las mismas no sean válidas, sí que lo son y mucho.

En éste sentido, por ejemplo, la implementación de estrategias de acceso y permanencia en la escolaridad primaria, regidas por distintas legislaciones del área de educación -enmarcadas en políticas públicas nacionales y provinciales que promueven la inclusión y la calidad de los aprendizajes de todos los niños y niñas- se ha efectivizado puntualmente en los primeros grados de la educación primaria a través de proyectos tales como: la Unidad Pedagógica (que abarca el 1º y 2º), el fortalecimiento pedagógico en áreas curriculares, la inclusión de maestros de trayectoria, entre otras. Todas ellas han tenido como eje central la posibilidad de que los/as niños/as puedan,

sobre todo, acceder a la cultura escrita de un modo más eficaz, no condicionados por un tiempo limitado, sino con más plazo de tiempo para que los adultos que acompañan al niño en éste trayecto puedan atender a las particularidades del tránsito de los mismos.

Pero, más allá de la intención y la efectivización de éstas propuestas en el campo educativo, seguimos encontrándonos, cada vez con mayor frecuencia, con pedidos de atención de niños que presentan obstáculos para acceder a los códigos escolares³, mostrando que el tiempo de ingreso a la escuela es percibido como *una exigencia que no pueden enfrentar, y que (d)enuncian* a través de dificultades de aprendizaje, fobias, somatizaciones, entre otras; corriendo serios riesgos de quedar *detenidos, parados en un lugar de su escolarización*.

Formulación del problema de investigación, relevancia y justificación.

El tiempo de ingreso a la escuela coloca al niño frente a un nuevo escenario, y frecuentemente éste ingreso es vivido como perturbador, en lugar de placentero y viable, generando diversos modos de padecimiento.

Consideramos que ese sufrimiento que el niño exterioriza de diversos modos, exige pensar dispositivos capaces de alojarlos; es decir, formas de hacer que permitan a las instituciones vinculadas con la infancia, trabajar en post de este alojamiento. Así, creemos que los dispositivos vinculados con la expresión artística pueden ser una de esas formas, porque el arte se conecta con lo lúdico y si un niño puede jugar, seguramente podrá crear y aprender.

En este sentido, apostamos a que la escuela puede hacer lugar a experiencias⁴ en las cuales puedan ponerse en juego otras formas de hacer que posibiliten el diálogo entre esas situaciones y los códigos escolares. Las pensamos como *dispositivos* de alojamiento para esas formas de padecer que se tornan patologizantes para varios discursos, y en el caso que nos ocupa, el discurso escolar.

Por ello, la inquietud que originalmente había orientado éste estudio se centraba en *los efectos que tenían en los aprendizajes de los niños que concurren al primer ciclo de la escolaridad primaria, los dispositivos vinculados con la expresión artística llevados adelante en las instituciones educativas*. En ese caso, la indagación hacía foco en el

³ Y que mayormente se encuentran cursando el primer ciclo de la escolaridad primaria (1º, 2º y 3º), presentándose varios niños con sobreedad.

⁴ Además de las ya referidas en la introducción de este trabajo y que se encuentran en plena implementación (Unidad pedagógica, Trayectorias escolares, entre otras).

dispositivo, que surge en cierto momento histórico con una función estratégica (hacer frente a una urgencia y producir efectos), inscripto en ciertos juegos de poder (Foucault, M.:2001) y en el que, tal como en una red, se establecen relaciones mutuas entre discursos, lugares, enunciados teóricos, decisiones reglamentarias; abriéndonos la puerta a un campo nuevo de racionalidad. Y es en todo ese interjuego en el que se pueden seguir los cambios de posiciones y las modificaciones de las funciones.

En el transcurso del trabajo y dada también la necesidad de establecer un recorte a los fines de éste trayecto de formación, la indagación se fue orientando hacia un aspecto que es en sí mismo un dispositivo: *el arte pero haciendo foco en las potencialidades de su uso, en tanto resulta ser productor de subjetividad, en el escenario escolar actual para hacer lugar a los modos de aprender de los niños que concurren al 1º ciclo de la escolaridad primaria y potenciar vínculos grupales: Estudio de caso: Los Talleres artístico-lúdico* (PE N° 676 –CURZA/UNCo).

Consideramos que el uso del arte, al apelar a modos de producir que ponen en escena al cuerpo y a formas de lenguaje alternativo, otorgan valor las producciones logradas como modo de hacer visible lo que un niño siente, vive, necesita.

A partir de allí surgieron algunos de los interrogantes que nos han guiado: ¿Qué mecanismos y estrategias se propiciaban en esos espacios para que ese modo de estar del niño pudiera ser percibido por los otros? ¿Qué procesos podían identificarse en el hacer de los niños? ¿Qué lugar adquirirían las producciones logradas para ellos, para los adultos y para la institución? ¿Qué vínculos se generaban entre los participantes cuando las propuestas y los modos de presentarlas salían de los formatos escolares habituales? ¿Qué intervenciones aparecían desde los niños y los adultos? ¿A partir de qué observables era posible pensar el impacto de este dispositivo en el devenir cotidiano escolar y social?

Las preguntas que se iban abriendo permitieron pensar la relevancia que este estudio podría adquirir. En primer lugar, al interior del campo psicopedagógico porque permite fortalecer la idea de pensarlo como un espacio fructífero abierto al diálogo de saberes disciplinares. En ese contexto, nos abre a sumar a la mentada experiencia lúdica, la experiencia artística, que también implica al par ficción-creación, dado que ésta última posibilita un proceso que se genera a partir de una relación particular entre sujetos y objetos, que potencia la transformación entre los participantes de estos dispositivos en

artistas y obras de arte; la experiencia de un *sujeto autor* por excelencia, parafraseando a Alicia Fernández (2000).

También podrá contribuir a las propuestas pedagógicas del Siglo XXI que implican seguir apostando a una escolaridad, pero pensada con marcos diferentes a los tradicionales para una infancia donde, la relación entre la dimensión de lo real y lo imaginario, está atravesada por representaciones que muchas veces los adultos no alcanzamos a captar, aunque los niños las pongan en juego permanentemente.

Asimismo, creemos que la relevancia social del presente estudio radica en apostar a otras formas de hacer, esto es, a dispositivos vinculados, en este caso, con la expresión artística, que puedan alojar los padecimientos que atraviesan a los niños.

Además, continuando dentro de este campo, se trata de reivindicar a la infancia como la posibilidad de crear nuevas relaciones entre las dimensiones antedichas y, a partir de ellas, construir otros sentidos permitiendo a los/as niños/as y adolescentes resignificar la experiencia del aprendizaje.

Finalmente, desde lo personal y profesional, la temática elegida contribuye a visibilizar otras experiencias de aprendizaje, en las cuales se ponen de manifiesto modos alternativos de acceder a los objetos y de ésta manera, permitiéndonos generar estrategias de trabajo conjunto con los actores escolares para que el acceso a los objetos de conocimiento que brinda la escuela sea mayormente posible.

Estado de la Cuestión y Antecedentes

La revisión bibliográfica realizada permitió identificar libros, artículos científicos, e incluso investigaciones llevadas adelante puntualmente en el ámbito psicopedagógico, donde se profundiza acerca de los usos del arte en las instituciones (educativas, de salud mental, comunitarias) y las transformaciones que éste promueve en los sujetos, sean éstas a nivel cognitivo, vincular, social, entre otras.

Así encontramos desarrollos en los que se postula al *arte como posibilitador de habilidades cognitivas y pensamiento crítico* y por ello la importancia de que éste tenga un lugar en el ámbito escolar. Algunos de ellos lo hacen articulando conocimientos del campo de la pedagogía y la psicología, haciendo foco en el desarrollo evolutivo y las transformaciones que experimenta la producción artística de un sujeto a medida que crece (Lowenfeld, V. & Brittain, W., 1973; Hargreaves, D. J., 1991).

Otros desde la perspectiva vigostkiana (Vigotsky, 1999, 2006; Ros, 2003; Barroco, S. M. y Superti, T., 2014), enfatizan en la importancia de la actividad creadora y la relación de la misma con las experiencias de vida porque “la actividad creativa se relaciona directamente con la variedad y la riqueza de la experiencia acumulada” (Ros, 2003, p. 5). Por ello es necesario ampliar la experiencia del niño si se le quiere brindar una sólida base para su actividad creativa (ibíd.). En este punto manifiesta la importancia de que la escuela pueda ofrecer a los alumnos la oportunidad de aprender distintos lenguajes artísticos, “conocer sus facetas sintácticas, semánticas y pragmáticas” (p. 6) con el fin de contribuir al logro de competencias vinculados con la capacidad de abstracción, un pensamiento crítico, capacidad de discernimiento y apropiación de valores culturales de los distintos tiempos y lugares.

Y también desde la psicología evolutiva y algunas líneas cognitivas, estudios más recientes tales como el de Rodrigo Martín, Luis y otros (2012), Leime Oña, M. (2013); Tumbaco, H. (2016); fundamentan la trascendencia del desarrollo de la creatividad para la construcción de la personalidad de los alumnos y sus habilidades cognitivas. En el primer estudio, realizado desde la combinación de metodologías cualitativas y cuantitativas se pretende comprobar cómo la utilización de didácticas y técnicas creativas permiten el desarrollo de habilidades, la estimulación del pensamiento creativo y la creación de trabajos escolares que sobresalgan por su originalidad y eficacia en consonancia con los requerimientos que la sociedad exige hoy a los sujetos que transitan por ella. Asimismo, postula la relevancia de la institución escolar para la transformación de la realidad actual.

Otro grupo de estudios, sostiene la idea de que *el arte se instituye como un lenguaje que al mismo tiempo que se plasma en un objeto, expresa y comunica la ideología, el pensamiento y la visión de la realidad de quien produce ese objeto*. En esa línea se pueden mencionar los trabajos de Flavia Terigi (1998), Marta Calvo (1998) y los distintos documentos emitidos por la Dirección General de Cultura y Educación de la Prov. de Bs. As., (desde el año 2002 en adelante). De este modo las producciones artísticas permiten al sujeto un modo de expresión y de relación entre él y la estructura social de la época y el medio social al que pertenece que, si bien puede condicionarlo, también puede llegar a modificar por medio de esas producciones.

Asimismo, con una finalidad similar al de éstos estudios respecto a la idea sobre el arte, pero desde un trabajo que busca contribuir al debate sobre los límites y

posibilidades de acción e iniciativa por parte de las organizaciones sociales que trabajan desde una perspectiva artística con jóvenes de sectores populares para la inclusión educativa y social y para la regeneración de los vínculos comunitarios, o para afianzar y visibilizar la identidad de las minorías en la interacción entre los artistas y los miembros de cada comunidad, lo trabajos de Vigna, A. (2008) y Proyecto ‘Turn’⁵, dan cuenta de que la producción de un objeto artístico es posible porque allí hay emoción, capacidad de imaginar cosas y ser autónomo, más allá de si algo es estético de acuerdo a los parámetros epocales.

Encontramos también un desarrollo de investigaciones donde *el arte se torna el eje sobre el cual se desarrolla todo el proceso terapéutico* de niños, jóvenes y/o adultos que atraviesan problemáticas que impactan en su subjetividad. En éstos, la idea del arte como posibilitador del aprendizaje puede pensarse, más allá de los formatos y contextos, a través de elaboración del malestar o a través de la inclusión del sujeto en nuevas redes o como práctica que supera a las ideologías dicotómicas que circulan en el campo de la salud y la educación.

Entre ellos, podemos mencionar el trabajo llevado adelante por Sara Paín y Gladys Jarreau (2006). La primera de ellas, investigadora de amplia trayectoria, abocada al problema de las relaciones entre la lógica y la simbólica en la construcción del conocimiento y referente de la práctica psicopedagógica; la otra artística plástica francesa, que cuenta con una gran experiencia en el campo de los talleres de artes plásticas. Juntas realizan este trabajo cuyo propósito es “el desarrollo de la técnica artística⁶, la exploración de la significación psicológica y los efectos terapéuticos de esa práctica”⁷. Utilizan, para ello, el marco propio de la práctica en los talleres de arte como campo experimental, postulando que éstos no son un espacio de aprendizaje, porque no se pretende transmitir un conocimiento determinado; sino que tiene como objetivo “el tratamiento psico-terapéutico a través de la representación” (Paín y Jarreau, 2006, p. 21). La propuesta de las autoras se centra “sobre la búsqueda del sujeto para encontrar y

⁵ Katsuhiko Hibino, artista japonés y decano de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Artes de Tokio, realizó para BIENALSUR 2017 en Buenos Aires, una edición de su proyecto TURN en el que participan 7 artistas residentes de Japón, Argentina y Perú. “La obra de arte surge como resultado de la interacción entre un grupo de artistas y una comunidad determinada. El objetivo: que, a partir del intercambio entre personas con diferentes historias, todos reconozcamos y transmitamos las diferencias que hay entre los seres humanos de esta tierra, para así llegar una sociedad donde nos respetemos mutuamente”. (<https://untref.edu.ar/events/proyecto-turn-in-bienalsur-katsuhiko-hibino>)

⁶ A través de actividades plásticas tales como la pintura, el modelado, el grabado, el diseño.

⁷ Paín, S. y Jarreau, G. op. cit.

para elaborar un universo de imágenes significantes de sus conflictos subjetivos” (p. 20).

El acento de esta práctica está puesto en el *proceso* de creación, porque consideran que allí “el sujeto construye un discurso en el orden de la imagen” (p. 30). En el taller de arte, el sujeto encuentra la posibilidad de exteriorizar, desplegar y elaborar el malestar, sus conflictos. En sus palabras:

El trabajo pictórico, gráfico y de modelado pasa insensiblemente de la expresión libre en la que los conflictos se proyectan sobre el papel o en la materia, a la elaboración de obras en las que el sujeto toma consciencia de la forma de resolver los problemas plásticos en relación a sus propios problemas psicológicos (p. 43).

En el año 2008, Sara Paín sostiene que la ‘Arterapia’ le demanda al arte un servicio: “el terapéutico”. El arte aparece como metáfora, se trata de hacer ‘como si’ fuera arte, y el sujeto hace ‘como si’ fuera artista⁸. Reafirma el lugar del proceso de creación y elaboración al que podemos asistir en el espacio del *Taller de arte* porque allí se puede ir “siguiendo de cerca el ejercicio de los hábitos motrices, los tanteos, los arrepentimientos y las previsiones del *artistant*”⁹ (p.17). En el taller, el sujeto “se puede integrar a partir de ejercitar su imaginación, aceptando la ficción de hacer arte. Y allí, en la puesta en acto de sus intenciones estéticas, se podrán expresar también los obstáculos inconscientes de la resistencia” (p. 10).

En consonancia con estos presupuestos, en el ámbito latinoamericano también encontramos cómo la idea del *Arteterapia* ha tenido amplia resonancia más allá de los contextos en los que se lleva a cabo. Así localizamos experiencias con adultos mayores realizadas en espacios comunitarios no institucionalizados que también ponen el acento en el proceso (Dalley, T., 1987; Araya C., Correa V. y Sánchez, S., 1990; González Maguasco, 1998; Luco Larrain, A., 2016;) y resaltan que el arte, bajo un encuadre arteterapéutico, adquiere un lugar ‘inclusivo’ al ofrecer la posibilidad de autoconocimiento, la integración de la personalidad y cambios favorables en el estilo de

⁸ El encomillado le pertenece a la autora.

⁹ Así denomina a los sujetos que asisten a los talleres de arteterapia, quienes no son artistas porque no poseen los instrumentos artísticos.

vida y el desarrollo personal para todos, independientemente de la edad, cultura o escala social.

En nuestro país, hallamos una línea de trabajos que se orientan un poco más allá del arteterapia al promover al *arte como instrumento de lucha y resistencia política*. Así lo demuestran las experiencias que publican Llompart y Zelis (2008); Ferigato, S.; Sy, A. y Resende Carvalho, S. (2011); Wild, H. (2013), entre otros, vinculadas con la coordinación de talleres de expresión artística en el ámbito de la salud mental (de acuerdo con los principios de la Reforma Psiquiátrica y con el movimiento de lucha antimanicomial), la rehabilitación y la educación especial. Afirman que muchas veces frente a las rotulaciones que frecuentemente el otro social asigna a los sujetos, sancionando a quienes se alejan de cierto “ideal” (por ejemplo ‘el discapacitado’, ‘el loco’), el arte puede fracturar ese rótulo y permitir al sujeto inventarse y desplegarse en su acto artístico, pudiendo de esta forma ubicarse frente a los ‘otros’ como una persona creativa, capaz de comunicarse con su entorno a través de sus propias producciones artísticas.

Asimismo, todos ellos, de algún modo refieren a la necesidad de problematizar aquello que vincula el arte y la clínica movilizándolo la eficacia de la crítica en ambos campos, mostrando nuevos caminos para cada uno de ellos y para las posibilidades de producción de un sujeto, lo que permite la inclusión de este en nuevos grupo y redes.

Las *relaciones entre psicopedagogía y arte* en nuestro país han sido expresadas en los trabajos de varios profesionales de ese campo (Scanio, 2004; Farías, 2006) quienes llevan adelante talleres grupales centrados en la expresión a través del arte.

Así, E. Scanio (2004) propone una clínica en *zona de arte*, trabajando con niños que presentan dificultades de aprendizaje. Las intervenciones se centran en privilegiar los vaivenes del proceso creativo, aquel proceso de producción del sujeto que puede presentar obstáculos, avances, retrocesos; y a través del cual la “materia” (mármol, papel, tela, entre otros) sufre alteraciones en su estado original, se transforma. Es así que el proceso se vuelve más importante que el producto. En este contexto, se postula al arte como una producción subjetiva, que remite al ‘como sí’ propio del juego porque permite multiplicar su potencia. Y apoyándose en algunos desarrollos de Paín¹⁰, Scanio

¹⁰ Ver: Paín, S. (2008) *En sentido Figurado*. Buenos Aires: Paidós; Paín, S. y Jarreau, G. (2006). *Una Psicoterapia por el arte: Teoría y Técnica*. Bs. As.: Nueva Visión.

(2004) expresa que el arte corrompe la materia y al mismo tiempo la dignifica, porque la materia se transforma, deja de ser lo que era para ser otra cosa.

Por su parte, A. Farías (2006) lleva adelante talleres de arte terapia en el ámbito hospitalario con todo tipo de pacientes. El espacio arte terapéutico es un espacio “provocador de conocimientos”, ya que los sujetos participantes ponen en funcionamiento su inteligencia (imaginar, planificar, integrar, entre otras). Se apunta a crear “desde la salud” y el fenómeno grupal favorece el compartir, la interacción y el intercambio.

Otros estudios emanados de este campo resaltan el valor del arte y de la producción artística y se refieren, también, *al lugar del psicopedagogo* (Pavelka, 2007; Marchesi, 2013). Por un lado, G. Pavelka analiza el valor del aprendizaje y la producción artística en instituciones de encierro y hospitales psiquiátricos. Se pregunta por el valor del arte, el trabajo en talleres re-creativos y espacios grupales en esas instituciones y los procesos creativos puestos en marcha para producir e inventar. Considera que éstos últimos tienen efectos en la subjetividad de los sujetos y, por lo tanto, en sus aprendizajes. Y aquí es donde puede entrar en juego la intervención del psicopedagogo para propiciar esos procesos: “[...] intervenir en función de que los sujetos puedan, a través de algún tipo de producción artística, producir lazo social. El lazo social será pensado como una instancia de aprendizaje del sujeto” (p. 110). Además, su función tendrá que ver con apostar “a un sujeto con posibilidades de crear y entonces producirse como deseante” (p. 76). Para llevar adelante su estudio, el autor se valió de aportes bibliográficos, observaciones no participantes, entrevistas a profesionales y coordinación de talleres re-creativos, trabajando en éstos con jóvenes y adultos de esas instituciones.

Por otro lado, destacamos la investigación llevada adelante por M. Marchesi, quien profundiza en “los efectos subjetivos y de aprendizaje producidos por el arte”. La misma, se enfoca en el ámbito comunitario, y trabaja con la población de niños y adolescentes que asisten a talleres artísticos (más específicamente, talleres de música) que se dictan en la institución seleccionada para su estudio de caso.

La autora plantea que su investigación permite pensar el arte “como una vía de constitución subjetiva que arroja la posibilidad de aprender” (p. 129). Agrega que “es en la experiencia artística que pudimos observar UN modo de aprendizaje: subjetivo” (p. 130). Es así que aparece “el arte como posibilidad y el aprendizaje como horizonte” (p. 129).

Con respecto al lugar del psicopedagogo en el ámbito comunitario, la autora piensa que es aún un territorio virgen, lo que nos permite “[...] desde la ética, el crearnos de vez en vez” (p. 130), es decir, seguir inventando nuestra tarea. Su intención no es cerrar la pregunta acerca de la función del psicopedagogo en estos contextos, sino más bien dejarla abierta; y nos recuerda que nuestro objeto de estudio, el sujeto en situación de aprendizaje, “puede encontrarse más allá de la escuela” (p. 125).

Ambas investigaciones *locales* constituyen antecedentes muy importantes, ya que rescatamos como principal aporte la idea de que el arte, la experiencia artística, tiene efectos en la subjetividad de los sujetos y por lo tanto también en sus aprendizajes, además de favorecer el lazo social.

En síntesis, la revisión realizada hasta el momento nos ha permitido recuperar distintos desarrollos, artículos científicos e investigaciones que se enfocan en los beneficios del arte a través de diversos modos y en distintos ámbitos institucionales.

Teniendo en cuenta esto, podemos decir que la singularidad del presente estudio reside en investigar las potencialidades del uso del arte, en tanto dispositivo productor de subjetividad, en el escenario escolar actual *para hacer lugar a los modos de aprender de los niños que concurren al 1º ciclo de la escolaridad primaria y potenciar vínculos grupales*, a través de un estudio de caso: los talleres artístico-lúdicos (PE N° 676 –CURZA/UNCo), que además del eje del arte combinan los desarrollos devenidos de lo lúdico y ambos en acción en el campo institucional escolar. Un espacio de encuentro entre dos ejes de conocimiento (arte y juego), un lugar donde las cosas se funden y se mezclan y, en general, donde ocurre el cambio. Un espacio, el de los talleres, que no persigue una finalidad pedagógica-didáctica puntual, ni tampoco una finalidad terapéutica, pero sí promueven el establecimiento de otras formas de vínculos, que a su vez potenciarán otras experiencias de aprendizajes, a partir de que cada niño encuentre las herramientas más propicias para pensar y tomar las decisiones más acordes a las experiencias que tenga que transitar en su escolarización y/o en su vida.

Objetivos del estudio

El objetivo general que se planteó el presente estudio fue conocer las potencialidades del uso del arte, en tanto dispositivo productor de subjetividad, en el escenario escolar actual para hacer lugar a los modos de aprender de los niños que concurren al 1º ciclo

de la escolaridad primaria y potenciar vínculos grupales, a través de un estudio de caso: los talleres artístico-lúdicos (PE N° 676 –CURZA/UNCo).

En un nivel mayor de especificidad se propuso

- Señalar los aspectos del contexto institucional que propiciaron la puesta en marcha de los talleres artístico-lúdicos.
- Describir las propuestas que se propiciaron en los talleres, así como las producciones elaboradas a partir de allí.
- Identificar los modos de aprender de los niños participantes del taller a través del proceso que realizaron y las particularidades de la producción artística lograda.
- Describir las relaciones establecidas entre los miembros del grupo y el coordinador que potenciaron la producción artística y lúdica.
- Abordar la experiencia artística como un proceso que se genera a partir de una relación particular entre sujetos y objetos, que potencia la transformación, de unos y otros, en artistas y obras de arte.
- Especificar aquellos aspectos del taller que favorecieron situaciones de aprendizaje en el contexto escolar institucional.

El desarrollo que sigue a continuación adopta el siguiente esquema:

En el capítulo I se presentan los aspectos referidos al abordaje teórico-metodológico que sostuvo la realización del estudio de investigación.

En el capítulo II se explicitan las características referidas al escenario escolar actual articulando los aspectos vinculados con el escenario puntual donde se desarrolló este trabajo.

En los capítulos III y IV se dan a conocer las propuestas, las producciones realizadas haciendo hincapié en los modos de aprender y en los estilos de cada uno de los niños.

En el capítulo V se desarrollan algunos aspectos vinculados a la dinámica establecida al interior del espacio grupal.

En el capítulo VI se retoma la idea de pensar el arte en tanto dispositivo.

Por último, se presenta la conclusión a la que se arribó con el estudio de investigación de tesis de grado, articulando los desarrollos anteriores con relación al

planteamiento del problema; y también las sugerencias que consideramos pueden abrir otras posibilidades.

Asimismo, ha sido anexada la siguiente información: Proyecto de Tesis, Guías de observación y de entrevistas, Transcripciones textuales de observaciones y entrevistas, Procesamiento de las observaciones y Registro fotográfico.

CAPÍTULO I

Aspectos Teóricos y Metodológicos.

El presente capítulo tiene como propósito presentar los lineamientos teóricos y metodológicos que guiaron el estudio de investigación. Por lo tanto, el material presentado, se encuentra organizado, a partir de los siguientes ejes: planteamiento del problema de investigación y como enunciamos antes los aspectos teórico-metodológicos que sostuvieron el trabajo.

Abordaje Teórico

El objeto de estudio de la presente investigación fue conocer las potencialidades del uso del arte, en tanto dispositivo productor de subjetividad, en el escenario escolar actual para hacer lugar a los modos de aprender de los niños que concurren al 1° ciclo de la escolaridad primaria y potenciar vínculos grupales, a través de un estudio de caso: los talleres artístico-lúdicos (PE N° 676 -CURZA/UNCo); porque consideramos que el uso de este recurso permite visibilizar otros modos de acercamiento y vinculación de los alumnos con los objetos del campo cultural y social y con los otros (pares y adultos), y dar cuenta de los modos de aprender de los mismos. En este sentido, el uso del arte sirve como puerta de entrada para pensar estrategias de intervención puntuales en el campo escolar, cuando lo que está en juego es la captación de los saberes propios de ese campo (ya sea en términos de objetos de conocimiento o de vínculos que allí se propician).

El marco teórico que sustentó este estudio surge de Estudios e Investigaciones psicoanalíticas e interdisciplinarias en el campo de la Infancia y las Institución(es). Campo epistémico de joven configuración que se nutre del aporte del Psicoanálisis, las Ciencias Sociales y Humanas en sus proximidades y distinciones (Minnicelli, 2012; Minnicelli & Zelmanovich, 2011; 2012). Desde ese marco, las categorías que se desarrollaron en este trabajo fueron, en primer lugar, un breve recorrido por el modo de entender el escenario escolar actual. Luego se trabajaron conceptos tales como dispositivo, arte, creatividad, aprendizaje, juego y grupo.

Desde hace varias décadas el *escenario escolar* se muestra impactado por múltiples transformaciones¹¹, producto del proceso de globalización y de la modificación del rol del estado que lo fue dejando sin recursos materiales y simbólicos para hacer frente a las nuevas formas que el no aprender en la escuela adquirió en estos últimos tiempos. De éste modo nos encontramos con niños y adolescentes que buscan formas contingentes de inscripción, y que cuando ésto no se produce, se presentan desamarrados con su lado oscuro a flor de piel, bajo fenómenos de violencia en las instituciones en general y en las educativas en particular.

En la actualidad, la escuela es demandada socialmente para que opere en su calidad de *agente de institución de infancia en la transmisión social y cultural intergeneracional*, por ello, necesita que el Estado la reconozca y la legitime en tal función. “Sin embargo, la inversión económica que en la educación de las nuevas generaciones del país se realiza habla a las claras de que la legitimación y reconocimiento de la escuela como instituyente de legalidad social transita aún en aguas borrascosas” (Minnicelli, M., 2005, p.115).

En igual sentido, comenta Roberto Follari (1996) que, en nuestro país, el concepto de educación universal considerado un derecho incuestionable, convive con el “lugar secundario” asignado a lo educativo en la agenda pública. Por esta razón “la escuela cuando aparece más aceptada es que en realidad está más ignorada” (p. 8).

Este ‘incumplimiento’ muestra un Estado impotente frente a los reclamos dirimiendo su responsabilidad. Aquí cobran fuerza las palabras de Silvia Duschatzky (2001), cuando afirma que ahora los individuos deben gestionarse a sí mismos, en el marco de un contexto de profunda vulnerabilidad y que en la medida que cada uno depende de sí mismo, las instituciones ya no cuentan como anclajes de proyección de un porvenir.

La institución escuela no es ajena a este corrimiento de este lugar de ‘anclaje’, por ello, cabe preguntarnos ¿qué nos sucede con respecto al lugar de las nuevas generaciones? La desilusión pareciera ser moneda corriente porque los niños que la escuela sigue esperando, ‘los niños ideales’ no están, ni pareciera que fueran a presentarse. En consecuencia, “una especie de atemporalidad y aparente sinsentido caracteriza ciertos discursos y prácticas educativas” (Minnicelli, 2005, p.115).

¹¹ La escuela y la familia, principales instituciones modeladoras de la subjetividad durante la modernidad, proponían un modelo de identidad vinculado con el imaginario del progreso y la civilización, así el niño o adolescente debía devenir en alumno de la escuela pública y la familia en ‘familia burguesa’ (Carli, S; 1999).

El por qué de la función simbólica de la escuela

El cachorro humano, en palabras de Lacan, es la materia prima para la producción de *la infancia como subjetividad o realidad psíquica*. Sobre esta materia biológica todo y cualquier artefacto educativo instituye, dice Leandro De Lajonquière (2005), *un tiempo de infancia* como cuarentena: una cuarentena más o menos prolongada- según la historia, la geografía, la clase social, etc.- en relación con el mundo *adulto* del *sexo*, del *trabajo* y de la *política*.

Así, de este proceso instituyente que es *la educación*, resulta la infancia como marca y realidad psíquica pero también, lo *real de la infancia*, o sea el resto - lo infantil- que escinde al sujeto producido.

En suma, la infancia, sea como marca temporal, meollo de la operatoria psíquica, sea como resto infantil que excede a la reintegración total, es *simple y pura diferencia discursiva en el centro del lazo social y en el transcurso de los tiempos*. (De Lajonquière, 2005, p. 12)¹²

Y que las tratemos en singular como LA infancia sólo es prueba del carácter tanto *universal como natural soñado* para la infancia moderna. Por ello, en términos de función y en un sentido amplio de educación, la escuela es un agente de *institución de infancia* en la transmisión social y cultural intergeneracional.

El hombre moderno, al abrazar el sueño de un mundo diferente en el que imperase la libertad, la igualdad y la fraternidad¹³, pasó a esperar que sean los niños quienes llegaran a usufructuarlo en el futuro pero también, se dedicó a instalar en la cabeza de éstos el sueño de su posibilidad. En este contexto, el mismo autor se pregunta: *¿por qué la escuela fue reivindicada como derecho?* A lo cual responde:

Porque todos intuían que ella poseía la clave de acceso a la infancia, y ésta, a su vez, era la clave que daba acceso a un mundo Otro aquí mismo en la tierra. La escuela incorporó la tensión narcisismo/deseo embutida en la infancia, y de esa manera, además de haber expresado, como toda institución, un proyecto de moralización ‘a lo Durkheim’, también funcionó

¹² El resaltado pertenece al autor.

¹³ El ‘sueño’ moderno intentaba un modo de vérselas del hombre con lo *imposible* que permea su relación con sus semejantes (sobre la imposibilidad de la relación del sujeto con el otro).

como una máquina movida a deseo, poseedora de gran fuerza subjetivante y sublimatoria. (De Lajonquière, 2005, p.14)

En consecuencia, la escuela ‘moderna’ despuntó como un lugar ‘otro’, no familiar, donde los niños - en calidad de alumnos- eran interpelados para que respondan como si fuesen los adultos que todavía no son. Entonces, desde este lugar podía llamar al orden a los alumnos y preguntarles, por ejemplo: ¿dónde piensan que están?, dejando en claro *que las infantilidades deben ser olvidadas en casa*. Esa división entre la casa y la escuela, o lo privado y lo público era lo que posibilitaba la *denegación* de la propia demanda adulta transformada en escuela.

Más allá del sueño moderno, es válido *seguir pensando la escuela como derecho*, como ese lugar ‘otro’ no familiar donde, en palabras de Mercedes Minnicelli (2005), “los representantes sociales de ella visten diferentes ropas; así los maestros son para el niño aquellos *portadores de la ley social* en la instancia institucional por la cual éstos son instituidos en calidad de tal” (p. 115).

Por ello, que la escuela cumpla su función simbólica se recorta como condición sine qua non para crear condiciones de posibilidad para el aprendizaje y mucho más, cuando esas condiciones no están dadas desde el ámbito familiar. Pero para que eso acontezca, se hace necesario buscar algunas claves que nos permitan leer ese malestar que conmueve a la escuela y la aleja de dicha función.

Al respecto, Inés Dussel (2007) desde una perspectiva pedagógica nos propone pensar que el malestar en las escuelas está causado, en parte, por el *dislocamiento entre una forma escolar* (una particular organización de la escuela) y las transformaciones culturales, políticas y sociales que están teniendo lugar¹⁴, y, para ello plantea algunas preguntas que nos orientan en esa lectura: ¿qué aspectos y cuestiones de la escuela actual generan molestias, frustración, enojo y desazón?; ¿cómo se presentan en ella hoy los sujetos: alumnos y educadores?

Así, por ejemplo, a las escuelas hoy se les demanda: que *enseñen*, de manera interesante y productiva, cada vez más contenidos; que *contengan* y que *cuiden*; que *acompañen* a las familias; que *organicen* a la comunidad; que hagan de centro *distribuidor* de alimentos, cuidado de la salud y de asistencia social; que *detecten* abusos, que *protejan* los derechos y que amplíen la participación social.

¹⁴ Asimismo, nos advierte que los aspectos señalados si bien no son los únicos, son buenos indicios de este ‘desajuste’ entre la forma escolar con relación a la sociedad y la cultura contemporáneas.

Pero estas nuevas demandas que redefinen la tarea de enseñar, no produjeron demasiado cambio en la organización de la escuela en tanto institución. Esta forma escolar nunca fue totalmente superada. Las resistencias y luchas contra ciertos tipos de métodos, o de escuelas, no alcanzaron sin embargo a proponer otra forma escolar que compita con la existente. Es esta gramática¹⁵ la que provoca que, en muchos casos, y pese a la irrupción de nuevos sujetos y demandas, las escuelas mantengan la ‘apariencia escolar’ *anterior* o asuman una estrategia defensiva de resistencia, nostálgica y orientada al pasado.

Otro elemento que causa malestar -en este desacople o desajuste de la forma escolar con respecto a las dinámicas culturales, sociales y políticas de la sociedad contemporánea- es *lo problemático que se vuelve la idea misma de la reproducción cultural de las sociedades, de la conservación y transmisión de la cultura.*

Muchas veces, la respuesta de la escuela pasa por ampliar la propuesta curricular para hacer lugar a los nuevos saberes que aparecen (por ejemplo, nuevas tecnologías, computación, “construcción de la ciudadanía” o talleres de prevención), pero lo que falta a la cita es la discusión sobre cómo clasificar estos saberes, cuáles se siguen considerando fundamentales y *prioritarios*, y cuáles aparecen *relegados* a los márgenes, como tareas quizás placenteras, pero sin duda no igualmente legítimas a los ojos de la mayoría de los actores escolares. Por eso, lejos de aplacar el malestar, esta solución lo multiplica: aparece una nueva demanda, una nueva exigencia, que surge sin cuestionar las prioridades y estructuras anteriores, y sin dar lugar a nuevos formatos y acuerdos sobre lo que constituye a la escuela como tal.

Otro elemento que causa conmoción en las escuelas es la *transformación de las relaciones intergeneracionales*, una de las bases fundamentales de la forma escolar tal como la conocimos hasta ahora. Hoy los chicos y jóvenes ya no se posicionan en una relación subordinada en relación a los saberes adultos. Por ejemplo, en términos de las nuevas tecnologías, dicen algunos, que éstas implican un borramiento de las diferencias entre las generaciones. Si bien hay una diferenciación de la audiencia (aparecen los canales destinados hacia públicos específicos), al mismo tiempo, la televisión y el

¹⁵ Analistas europeos y norteamericanos hablan de la persistencia de una cierta gramática o núcleo duro de reglas y criterios que resisten los cambios y que es más poderosa que los intentos de los reformadores y de los expertos científicos de modificar la vida de las escuelas. Esa *gramática escolar* es el conjunto de reglas que define las formas en que las escuelas dividen el tiempo y el espacio, clasifican a los estudiantes y los asignan a clases, conforman el saber que debe ser enseñado y estructuran las formas de promoción y acreditación.

internet borran estas diferencias, al convocar, al menos en forma abstracta, ‘a todos por igual’. Hace varias décadas que los estudiosos de la cultura advierten sobre estos *cambios en la socialización y en las relaciones de autoridad entre las generaciones*.

En síntesis, son varios los aspectos en los que se evidencian desafíos importantes a la forma escolar, y en la que ésta aparece ‘desajustada’, ‘dislocada’ en relación con las dinámicas más importantes de transformación de la cultura y la sociedad. Entre ellas, destacamos:

- la relación con la tradición y la transmisión cultural, desafiada por una dinámica de proliferación y pluralización de saberes que no valora la reproducción y la conservación, ejes de la estructura escolar actual;
- las relaciones intergeneracionales, configuradas en formas más horizontales y plurales que la estructuración jerárquica y de monopolio del saber por los adultos que estuvieron a la base de la escuela moderna;
- y sobre todo una organización escolar tradicional, desafiada por las nuevas formas de organización social (proyectos, trayectos, talleres, etc.), con eje en la creatividad y la innovación más que en la *consolidación* de instituciones. Este último aspecto se tornó central porque este estudio se vincula de algún modo, con los ejes que explícitamente involucran esas ‘nuevas formas’, pero en este caso, las estamos pensando en relación al concepto de dispositivo.

Agamben (2007) investiga el término en la obra de Foucault de manera exhaustiva desde sus posibles primeras articulaciones hasta sus empleos más consistentes y comenta que “es un término técnico decisivo en la estrategia de pensamiento de Foucault” y agrega que lo usará asiduamente, especialmente desde los años setenta. Su lectura es que el término en Foucault “[...] Parece referir a la disposición de una serie de prácticas y de mecanismos (conjuntamente lingüísticos y no lingüísticos, jurídicos, técnicos y militares) con el objetivo de hacer frente a una urgencia y de conseguir un efecto”¹⁶. Finalmente, Agamben elabora una definición

Generalizándola ulteriormente la ya amplísima clase de los dispositivos foucaultianos, llamaré literalmente dispositivo a *cualquier cosa que tenga de algún modo la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar,*

¹⁶Agamben investiga el término en la obra de Foucault de manera exhaustiva desde sus posibles primeras articulaciones hasta sus empleos más consistentes Agamben, G., “Qu’est-ce qu’un dispositif?”, Éditions Payot & Rivages, París, 2007, Revista Sociológica, año 26, número 73, pp.249-264, mayo-agosto de 2011. La traducción es de Roberto J. Fuentes Rionda, de la edición en francés.

modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivientes. (El resaltado es propio)

No solamente, por lo tanto, las prisiones, los manicomios, el panóptico, las escuelas, la confesión, las fábricas, las disciplinas, las medidas jurídicas, etc., cuya conexión con el poder es en cierto sentido evidente, sino también la lapicera, la escritura, la literatura, la filosofía, la agricultura, el cigarrillo, la navegación, las computadoras, los celulares y – por qué no - el lenguaje mismo, que es quizás el más antiguo de los dispositivos, en el que millares y millares de años un primate – probablemente sin darse cuenta de las consecuencias que se seguirían – tuvo la inconciencia de dejarse capturar. Llamo sujeto a lo que resulta de la relación o, por así decir, del cuerpo a cuerpo entre los vivientes y los aparatos. (s/p)

Así, consideramos que el dispositivo, al visibilizar e invisibilizar, da existencia al “objeto” sobre el que simultáneamente interviene, objeto singular e históricamente determinado. De este modo, conviene pensarlo como una estrategia con consecuencia.

Asimismo, Agamben propone como ‘sugerente’ la imagen de la red en donde lo posible de ser *atrapado* está íntimamente vinculado a la estructura del instrumento que realiza la acción.

Por todo ello, consideramos que el arte puede ser pensando como un dispositivo no sólo porque posee la potencialidad de “capturar, orientar, modelar”, sino también de dar visibilidad y producir subjetividad. Ahora bien, ¿qué definimos dentro del concepto de arte?

Si nos centramos en el concepto de arte es importante mencionar que son múltiples las circunstancias que definen éste concepto puesto que se encuentra sujeto a distintas variables (históricas, sociales, políticas, etc.), lo cual genera que no exista una única definición. Esto puede deberse en gran parte a que no se ha llegado a un consenso general entre historiadores, filósofos y artistas. Moreno (2014) dirá que el surgimiento del concepto ‘arte’, tal como lo entendemos hoy, es el producto de un proceso histórico en el que tardíamente, recién en el siglo XVIII, incluye a las diversas manifestaciones artísticas en una sola denominación y deslinda el arte de toda otra forma de producción que obedezca a funciones extra artísticas. Así, algunas cosas que otrora no fueron

denominadas arte, hoy se las coloca dentro de esa categoría y lo mismo ocurre a la inversa.

Según esta autora, a partir de la segunda mitad del siglo XX la definición de arte se vuelve ella misma un problema, y la búsqueda ya no estará centrada en definir que es el arte, sino en preguntarse si es posible encontrar una definición de arte o por su peculiar naturaleza es imposible definir. Por ello, y siguiendo el pensamiento de Deleuze (1986) consideramos que, independientemente de la modalidad en la que el arte se exprese, cualquiera de ellas remite a procesos de subjetivación y posibilita a los sujetos la *creación* de nuevos modos de existencia, de una nueva reflexión de la vida.

En los desarrollos de Winnicott. D. (1970) sobre el concepto de *creatividad*, observamos como el autor vincula a éste con la vida misma: “la vida sólo es digna de vivirse cuando la creatividad forma parte de la experiencia vital del individuo en todo su obrar y no sólo como percatamiento consciente” (p. 94). Para que alguien pueda ser creativo tiene que existir y sentir que existe. Al respecto señala que

la creatividad es, pues, el hacer que surge del ser [...] el origen de la creatividad, por lo tanto, es la tendencia genéticamente determinada del individuo a estar vivo, permanecer vivo y relacionarse con los objetos que se interponen en su camino cuando llega para él el momento de esforzarse por conseguir cosas, incluso por alcanzar la luna. (p. 95)

Resulta interesante mencionar que el impulso creativo puede estar, a veces, “adormecido” o anudado a “estímulos”, en palabras del autor

En algunos individuos, en ciertos momentos, las actividades que indican que están vivos son simples reacciones a un estímulo. Toda una vida puede ajustarse al modelo de reacciones ante estímulos. Retírense los estímulos y el individuo no vivirá (...) Para que uno sea y sienta que es, es preciso que la actividad motivada predomine sobre la actividad reactiva. (Winnicott, 1970, p. 95)

Así, para Winnicott “vivir creativamente significa no ser muerto o aniquilado todo el tiempo por la sumisión o la reacción a lo que nos llega del mundo; significa ver todas las cosas de un modo nuevo todo el tiempo” (p. 96). Vivir de manera creativa es una necesidad y una experiencia universal y en este punto el autor diferencia entre vida

creativa y arte creativo, manifestando que, a diferencia de éste último, el primero no requiere ningún talento especial que sí se pone en juego cuando se realizan obras artísticas.

Pero para entender más puntualmente la diferencia entre *proceso creativo* y *experiencia artística* en los desarrollos winnicottianos, necesitamos poner en juego dos conceptos fundamentales de la teoría: objeto transicional y fenómenos transicionales, junto con la descripción de la zona intermedia de experiencia, en la que ubicará la experiencia cultural en la vida adulta.

En los primeros meses de vida el bebé aún no posee la capacidad de diferenciarse a sí mismo de su entorno, existiendo la creencia de que es él quien crea los objetos que lo rodean y que puede controlarlos, lo que denominó *dominio mágico*; Winnicott planteará que el estado primitivo del ser humano es anobjetal, y que muy posteriormente se establece la relación con el objeto subjetivo, los objetos ya estaban allí pero el niño tuvo que realizar un primer movimiento para diferenciarse de su entorno y por lo tanto reconocer los objetos externos a sí.

Winnicott hará una diferenciación entre objeto percibido objetivamente, objeto subjetivo y objeto transicional. El objeto percibido objetivamente es el objeto en sí mismo y pertenece a la realidad material, por lo tanto, no se ocupará de él, ya que pertenece al mundo externo y no al self. El objeto subjetivo corresponde a la etapa inicial, la etapa de unidad dual en la cual el bebé es la madre y el pecho es el bebé. El objeto subjetivo funda un espacio de realidad interna; Winnicott lo denomina de esta manera porque pertenece a la experiencia del niño, que difiere de la perspectiva del observador. El objeto transicional es posterior al objeto subjetivo e implicará la primera posesión: el objeto material (el pulgar, el chupete, un juguete, etc.). Es el primer símbolo del bebé, el mediador simbólico de la presencia materna durante su ausencia.

Según Winnicott (1993) el *acto creador* tiene su origen en la primera infancia en donde la madre tendrá en la vida de su hijo un papel fundamental, ella será la principal encargada de satisfacer sus necesidades, tanto físicas como emocionales proveyendo los cuidados necesarios para la supervivencia de su hijo; sin embargo, en ocasiones sucederá que ésta no puede acudir siempre en el momento en que el niño necesite de ella por lo cual, según el autor, el niño buscará un objeto sustitutorio que le ayudará a separarse de su madre durante su ausencia. Es un objeto que al niño le da seguridad y en el cual puede apoyarse en estados de intranquilidad o ansiedad.

Cuando se encuentra ausente la madre, o alguna otra persona de la cual depende el bebé, no se produce un cambio inmediato porque este tiene un recuerdo o imagen mental de la madre, o lo que podemos denominar una representación interna de ella que se mantiene viva durante un cierto periodo. Si la madre se ausenta durante un lapso superior a determinado límite medido en minutos, horas o días, se disipa el recuerdo de la representación interna. Cuando ello se produce, los fenómenos transicionales se vuelven poco a poco carentes de sentido y el bebé no puede experimentarlos. Presenciamos entonces la descarga del objeto. (Winnicott, 1994, p. 33)

Así, ante la ausencia de la madre impuesta por el principio de realidad, el niño lleva adelante un trabajo de ligadura entre el adentro y el afuera para soportar la falta. Respondiendo al principio de placer, esta madre puede estar presente de una manera alucinada. Para esto, el niño atribuye a un objeto de su entorno un valor simbólico, como representante de su madre ausente. Vemos entonces que la psique se forja a partir del material de la elaboración imaginativa (fantasía) del funcionamiento corporal, fantasía que funda el desarrollo emocional y psíquico.

De ésta manera podríamos decir que según Winnicott el punto de encuentro entre la reunión y la separación es de vital importancia, ya que la creación del objeto es posterior al momento de encuentro, en donde el momento de la separación podía ser visto como un espacio de reunión potencial (fantasía). En relación a lo expuesto, podríamos inferir que los *fenómenos transicionales* son resultado de la separación.

Lo que caracteriza a este espacio de transición, ya se trate de objetos o de fenómenos transicionales, es su carácter de ilusión. La capacidad de crear una ilusión defiende al niño contra la angustia de estar solo. Es así que estos elementos se pueden hallar en lo que Winnicott llamó el *área de ilusión*, una tercer área donde posteriormente en la vida adulta se sitúa el espacio cultural, tanto el *arte* como la religión. De este modo, Winnicott permitió ver la obra de arte como un objeto transicional que habita en un espacio intermedio entre la psique del sujeto y su realidad perceptiva.

Sin embargo, el objeto transicional tendrá, según Winnicott, múltiples derivaciones entre las que señalará no sólo el jugar y la creación, sino también la apreciación artística, los sentimientos religiosos, los sueños, etc.

En éste punto nosotros pensamos aquí al concepto de *aprendizaje*¹⁷, dado que este responde a un trabajo de ligadura y da cuenta de un tiempo de separación que sólo es posible en la medida que el sujeto pudo construir un espacio confiable, espacio de intermediación entre el adentro y el afuera.

Por otra parte, el *jugar* constituye otro espacio de transición que, al ampliar su esfera de acción, instituye el origen de la experiencia cultural. Esta tesis de Winnicott se apoya en su concepción sobre el jugar donde enfatiza la importancia de la actividad psíquica a diferencia del concepto de juego, en tanto “[éste] remite al producto de cierta actividad, a un producto con determinados contenidos” (Rodulfo, R., 1989, p.120).

El jugar al poner el acento en el verbo [...] el valor que tiene la actividad antes que su contenido que indica su carácter de producción. Así, poniendo el acento en esta actividad, podemos responder si hay capacidad o si esta actividad se constituyó, o se tuvo y se perdió o nunca llegó a edificarse. En síntesis, si está presente en el niño esta capacidad de trabajo psíquico. (Tack, 2008, s/p)

A través del jugar las personas pueden crear ese espacio intermedio entre lo que está dentro y fuera de ellas, entre la realidad externa y su mundo interior. ¿Por qué? Winnicott propone que el jugar tiene un lugar y un tiempo:

No se encuentra adentro según acepción alguna de esta palabra [...]. Tampoco está afuera, es decir, no forma parte del mundo repudiado, el no-yo, lo que el individuo ha decidido reconocer (con gran dificultad, y aun con dolor) como verdaderamente exterior, fuera del alcance del dominio mágico. Para dominar lo que está afuera es preciso hacer cosas, no sólo pensar o desear, y hacer cosas lleva tiempo. Jugar es hacer. (Winnicott, 1993, p. 67)

De este modo, define las coordenadas del jugar en un tiempo y espacio específico. Es espacio es el espacio transicional donde se ubicarán los fenómenos transicionales. Se trata de una zona que no se la puede definir como totalmente externa pero tampoco interna; una zona intermedia que se da en el estatuto que tiene el jugar:

¹⁷ Este es un modo de pensar el aprendizaje que ha sido desarrollado sobre todo en la teorización de la psicopedagoga argentina Alicia Fernández en la mayor parte de su obra escrita (1987; 2000 a, b y c; 2011).

Esa zona pertenece al espacio potencial existente entre (lo que era al principio) el bebé y la figura materna, con el primero en un estado de dependencia casi absoluta y dando por sentada la función de adaptación de la figura materna. (p. 70).

Finalmente, y a modo de recapitulación del desarrollo teórico realizado acerca del juego, Winnicott señala que el juego implica al cuerpo “debido a la manipulación de objetos y porque ciertos tipos de interés intenso se vinculan con algunos aspectos de la excitación corporal” (p. 71).

Rodolfo (1989) siguiendo los postulados winnicottianos afirma que mediante el jugar, el niño se estructura subjetivamente, al tiempo que construye activamente su cuerpo. De este modo, considera fundamental la aparición del jugar en el desarrollo del niño, porque es a través de la significación que allí se produce, donde el niño se apropia de la realidad, creando un espacio distinto, su propia realidad. El juego adquiere así, el estatuto de una práctica significativa, en tanto remite al producto de una cierta actividad con determinados contenidos. Por todo ello, el juego no es sólo catarsis o diversión, tampoco una actividad más.

El jugar es en sí mismo un proceso fundante ya que a partir de juego, el niño se obsequia un cuerpo apoyado en el mito familiar. El niño activamente produce diferencia y trabaja como albañil de su propio cuerpo, lo que le permite constituirse en un sujeto deseante.

Partiendo de esta hipótesis, señala que en la estructuración subjetiva van a aparecer distintos tipos de juegos, antes y después del fort-da. Se trata de variaciones en las funciones del jugar, igualmente estructurantes, que se vinculan construcción libidinal del cuerpo. Y nos advierte no olvidar que “a lo largo del proceso de estructuración y en la medida de ella, el jugar se va resignificando” (p.151) para no interpretar de modo mecánico -y basándonos en una evidencia visual producto de un reduccionismo conductista del significado- aislando las secuencias de un contexto que esclarece.

Rodolfo descubre tres funciones, que podemos pensarlas también como tiempos –no cronológicos ni cerrados-, de construcción del cuerpo. Ellas son: la fabricación de

superficie, luego la fabricación de un tubo y en tercer lugar la creación de un espacio tridimensional¹⁸.

En relación al momento de *fabricación de superficie*: lo primero que se construye en relación al cuerpo no es el volumen sino más bien una superficie. Es como una película de banda continua sobre la cual se apuntalan luego diferencias de dentro/fuera y yo/no yo. Sin esta superficie nada se puede apuntalar ahí. La fabricación de superficie se relaciona de este modo con la piel. A través de los órganos de incorporación, el niño arranca algo ahí que va a corresponder a la posibilidad de agregar piel. Se trata de una actividad múltiple y extractiva, horadante. Con lo que el niño extrae del espacio y del cuerpo del otro, fabrica superficies continuas, ciertos trazados sin límites en un principio: “la actividad que hay que pensar como jugar primero es una combinación de dos momentos agujerear-hacer superficie; agujerear-hacer superficie” (Rodulfo, 1989, p. 126).

Un ejemplo de lo anterior son los juegos de embadurnamiento y las rutinas que ayudan a establecer la continuidad: “[...] cabe al Otro primordial ofrecer por medio de ellas los medios para armar una cotidianeidad (sistema de continuidades unificantes) [...] hasta la estructuración del *fort/da* que posibilita simbolizar la ausencia” (p. 132).

En la fabricación de la banda continua, se incluye a la madre y también otros elementos que apuntan a su unificación. La fabricación de superficie es pregnante al sujeto y es fundamental para su existencia. Sin ésta, el sujeto no puede instalarse. Aquí, el espacio y el tiempo coinciden sin desdoblamiento. El niño aún no se posee a sí mismo. La separación del cuerpo primordial del otro aún no se ha producido. Al origen de la fabricación de superficies está la función materna en tanto permite la experiencia de lo cotidiano y el sentido de soporte, de plataforma.

El momento de la *fabricación de un tubo*, se relaciona con los juegos de continente/contenido (meter/sacar cosas de un tubo) siendo esta relación reversible. Todavía hay inclusión recíproca ya que las cosas no están diferenciadas (madre/hijo siguen juntos). Por lo tanto, toda operación sobre el espacio del niño es una operación sobre su propio cuerpo.

¹⁸ Apoyándonos en los desarrollos de Rodulfo insistimos en esta idea de *lo no cronológico*. Así, al referirse a la actividad de hacer bandas (fabricación de superficies) el autor expresa: “la actividad de hacer bandas queda luego resignificada y recubierta por otras estructuras, puestas al servicio de ellas, pasando entonces totalmente desapercibida. Pero esto en absoluto debe entenderse en el sentido de una desaparición: su subsistencia subterránea es indispensable a la existencia del sujeto, casi diríamos al mantenimiento de la tensión que lo hace tal” (1989, p. 135)

Aparece aquí una dimensión poco clara de volumen relacionada a la omnipotencia infantil. El niño cree que puede hacer cosas que no son posibles ya que aún no tiene conceptos de tamaño ni de volumen. Esta función del jugar conduce a la posibilidad de fabricar un tubo, considerando que todavía no existe la delimitación imaginaria externo/interno “la espacialidad prosigue bidimensional [...] la reversibilidad espacial y temporal, cuyo lazo es de ambigüedad y no de oposición” (p. 141).

Sobre estas funciones (creación de superficie y de un tubo) aparece casi sobre el final del primer año de vida¹⁹, apuntalado en la continuidad, la tercera función del jugar que se relaciona con el Fort-Da.

Por último, Rodolfo señala la *creación de un espacio tridimensional*. Este tipo de juego se reconoce en los juegos de aparecer/desaparecer, dejar caer cosas, tapar/destapar, cerrar puertas, juegos de escondite, etc. Hasta entonces, la desaparición no provocaba ningún placer o incluso causaba angustia. Ahora, se convierte en un acontecimiento libidinal, el niño ríe y repite la experiencia. De este modo, la desaparición para ser una carga libidinal que se relaciona con el destete. Se trataría aquí de un triple destete, del seno materno, de la mirada materna y del sujeto en sí mismo. El niño se desteta en colaboración con la madre. No se trata simplemente de un acontecimiento oral, implica una partición simbólica, una separación interno/externo, yo/no yo.

Frente a la ausencia de la madre, el niño se adueña de la situación sin la experiencia dolorosa. Así, el Fort-Da le permite al niño soportar la partida de la madre y hacer suyo algo que sufrió pasivamente. Con esta función del jugar se logra una nueva adquisición, la capacidad del niño de desaparecer y hacer desaparecer. Se constituye de este modo el par opositor presencia/ausencia antes inexistente. Por primera vez, se inscribe algo distinto a la madre. Antes de esta categoría, la ausencia no podía simbolizarse. El niño pone el acento en el “arrojar fuera”, valorizando lo nuevo: ausencia, luego presencia.

¹⁹ Respecto de la dimensión temporal de presencia de esta función, el autor manifiesta: “La tercera función del jugar [...] aparece en el último cuarto del primero año: conviene señalarlo porque, por supuesto, como todos los fenómenos tiene un *período de aparición* más o menos fluctuante, y luego uno de despliegue en el que se da una serie de repeticiones, *impases*, saltos hacia delante, destinos, según esa función se consolide o no. [...] [Esto] nos brinda un criterio de evaluación clínica. Cuando nos traen un niño de cierta edad, tengo derecho a suponer que se han cumplido en él determinadas funciones dentro de ciertos límites. Si no las encuentro realizadas (o de un modo quizás inestable y precario) debo aplicar mi escucha para descubrir qué sucede; por tal causa no nos es indiferente la cuestión del tiempo de aparición de una operación simbólica que debemos separar nítidamente del tiempo de repetición necesario a su consolidación (1996; pp. 154/156) [El resaltado pertenece al autor]

El aprendizaje a través de la construcción del cuerpo

Así, apoyándonos en lo desarrollado anteriormente planteamos que el aprendizaje será posible si el niño puede ir construyendo su cuerpo. Recordemos que el cuerpo no es originario, algo del orden de lo simbólico lo organiza. El cuerpo es cruzado por la palabra, es hablado...

Así, el lugar del niño en la cadena significativa de los padres va a reordenar el cuerpo en un sistema que nada tiene que ver con lo biológico. Existen manifestaciones corporales en el bebé que toman valor de signo para Otro, que lee algo ahí (la madre lee en el hijo lo que su estructura le permite), interpreta y da sentido -siendo este hecho fundamental para el desarrollo subjetivo-, en la medida que el niño está inserto en un universo simbólico que lo precede.

Cuando el Otro interpreta, provoca que el niño quede atrapado e inscrito en el universo del Otro, creando así subjetividad. El bebé habla lo que los padres dicen de él, el cuerpo habla en la medida que fue y es hablado por Otro. Este camino también nos lleva a las categorías de deseo, saber, y a las identificaciones; es decir, a la posibilidad de asumir una imagen, de tomar un rasgo del Otro y diferenciarme del Otro y del otro (semejante)²⁰.

Y vale mencionar que en ese camino hay interrupciones, cortocircuitos, detenciones que nos van permitiendo pensar por qué alguien que tiene consolidado un cuerpo y puede hacer uso de su palabra no puede conectarse con los otros, o no logra interesarse por la oferta social de la escuela...; modos en los que frecuentemente se hacen presentes los tropiezos en el aprendizaje.

Aprendizaje y Grupo

Más allá del lugar desde donde pensamos el espacio institucional escolar, se hace necesario dar cuenta de cómo entendemos al grupo, dado que este concepto se vuelve central en función de la especificidad de problema de investigación.

Liliana Fonseca (2004) en trabajo sobre *Tratamiento Psicopedagógico grupal* nos aporta un modo de pensar al grupo, devenido de la etimología de dicho concepto y del de dispositivo. Así expresa:

²⁰ Esta vía para pensar el aprender en relación a la construcción del cuerpo y la palabra nos es planteada por Clemencia Baraldi en su texto *Mujeres y niños ¿primero?* (2005) Rosario. Homo Sapiens.

Un grupo es un entramado de múltiples inscripciones que es círculo y nudo a la vez, masa redondeada y atravesamientos. Un encuentro de subjetividades que a partir de las miradas y de las primeras interacciones constituye un dispositivo grupal: o sea, un proceso grupal, un interjuego de roles, y formaciones grupales específicas como la red de identificaciones y transferencias cruzadas que constituyen la matriz grupal, ilusión grupal y mito. (p. 21)

De éste modo quedan explicitadas allí algunos de los vectores que será necesario tener en cuenta para que un agrupamiento se constituya en grupo: un tiempo, un espacio, un número de personas y algún objetivo común. Todo ello conforma un dispositivo²¹, donde se produce un interjuego específico y propio de ese grupo que “constituye la matriz grupal, ilusión grupal y mito”.

Barzani (2001) apoyándose en las teorizaciones que Pacho O’Donnell (1977, 1978) realiza sobre los grupos terapéuticos a partir de algunos postulados winnicottianos, nos desafía a pensar el grupo como

Un espacio transicional que se presenta como el lugar de despliegue de fenómenos transicionales, en el que la ilusión grupal y la constitución de una zona de confianza permiten, una vez constituidas, sentar la base de procesos creativos y productivos del grupo que son terapéuticos por sí mismos. (s/p)

Nos advierte también que “la riqueza del concepto de objeto transicional permite quebrar la concepción de grupo -isla criticada por Del Cueto y Fernández (1985) quienes intentan desdibujar las barreras adentro-afuera de lo grupal para pensar la grupalidad por fuera de una lógica binaria” (s/p).

Consideramos que el llamado contexto, sea institucional y/o social, es en rigor, texto del grupo. Es decir, no hay una realidad externa que produce mayores o menores efectos de influencia sobre los acontecimientos grupales, sino que son parte del propio texto grupal, en sus diversas modalizaciones; son, por ende, fundante de cada grupo, más que escenografía, drama grupal. (Del Cueto y Fernández, 1985, p. 17)

²¹ Concepto desarrollado anteriormente.

En síntesis, el grupo no sólo se manifiesta como un espacio que posibilita la capacidad de jugar y la creatividad, que tienen en sí mismas un efecto terapéutico, sino también en la actualidad, como una manera especial de intervenir para alojar. Es decir, un espacio con potencial de articulación y para la elaboración de los padecimientos que transitan los sujetos.

Abordaje Metodológico

En esta investigación se adoptó la perspectiva cualitativa, teniendo en cuenta que se trató de un diseño metodológico flexible que permitió realizar importantes modificaciones en función del trabajo de campo realizado y los hallazgos de todo el proceso, privilegiando en todo momento, la profundidad de la situación a indagar y la calidad del dato construido, antes que la ‘cantidad’.

Se optó por un tipo de investigación exploratoria, dado que la misma nos permitirá descubrir lo que está ocurriendo, encontrar nuevas miradas, hacer preguntas y evaluar el fenómeno desde un nuevo punto de vista. La investigación exploratoria implica buscar de manera empírica, sobre un fenómeno contemporáneo particular (porque se trata de un caso específico), dentro de su contexto real, utilizando diversos recursos de recolección de datos (Robson: 1997 citado por Jiménez Rosano, M. C: 2005).

Asimismo, se ha utilizado aquí la estrategia de estudio de caso²², dado que éste tiene como característica básica la posibilidad de abordar de forma intensiva una unidad (una persona, una familia, un grupo, una organización o una institución) (Stake, 1994) y, puntualmente, en relación a éste estudio mostrar -por ejemplo a los profesionales vinculados al aprendizaje (docentes, equipos técnicos, etc.)-, el proceso llevado adelante y el efecto en los integrantes del grupo que participaron del dispositivo de intervención que dio origen a esta investigación.

²²Apoyándonos en los desarrollos teóricos de Yin (1989), Stake (1995), Neiman y Quaranta (2006), Kasez (2009) distinguimos los ‘estudios de caso’ de los ‘diseños de investigación basados en los estudios de casos’. “La diferencia aquí se centra en el hecho de que en el primer tipo de estudio la efectividad de la particularización reemplaza la validez de la generalización” (Stake, 1995; pp. 71). Así, lo central allí es el interés en cierto caso, privilegiando el tema y el problema, y a diferencia de la segunda alternativa, el diseño ocupa un lugar secundario. En ésta última, “el objetivo es la construcción de teoría y la selección del o los casos forma parte de la estrategia desplegada por el investigador que está en condiciones de recurrir a diferentes diseños metodológicos, que a su vez pueden combinar procedimientos tanto cualitativos como cuantitativos” (Kasez: 2009; p. 5).

Stake (1994) advierte además que: “el estudio de un caso no es la elección de un método sino más bien la elección de un objeto a ser estudiado. Nosotros elegimos estudiar un caso. En tanto enfoque de investigación, un estudio de caso es definido por el interés en casos individuales antes que por los métodos de investigación utilizados” (1994: 236; traducción de Neiman y Quaranta, 2006).

Siguiendo la clasificación propuesta por Stake (1995) se trata de un estudio de caso intrínseco “el cual puede constituirse a partir del interés en el caso y se emprende porque en sí mismo representa interés”. (p. 16). En éste caso se trata de los talleres artísticos llevados adelante en el marco de un proyecto de extensión (PE) universitaria.

En relación con la población y la muestra, sabemos que los argumentos teórico-metodológicos que sostienen al estudio de caso explicitan su coincidencia, ya que el estudio pretende, sobre todo, explorar un fenómeno. Y puntualmente en los estudios exploratorios, la muestra no está regida por la exigencia de generalizar los resultados sino por la necesidad que las características de los sujetos seleccionados sean apropiadas para responder las preguntas de la investigación.

Así, la población y la muestra estuvieron conformadas por los talleres artísticos que se llevaron adelante desde el PE N° 676 del CURZA- UNCo en uno de los grados del primer ciclo de la escolaridad primaria. El tipo de muestreo fue no probabilístico opinático -o intencional, - ya que la muestra se seleccionó siguiendo un criterio estratégico personal (se escogió un ‘caso típico’), considerando los siguientes aspectos:

- el modo de hacer uso del arte en estos talleres potenciaba las modalidades de aprendizaje de estos niños desde una óptica particular.
- El tiempo que contaba para el trabajo de campo y las posibilidades de acceso al mismo.
- La apertura y predisposición de la dirección del equipo del PE y sus integrantes.

La unidad de información la constituyeron, en primer lugar, los talleres artístico-lúdicos realizados en el marco del PE N° 676 durante los años 2015 - 2016 en la Escuela Primaria N° 349 de Viedma en el turno tarde con los alumnos de 3° (2015) y su continuidad en el año 2016 (alumnos que promocionaron a 4°). Por tal motivo se observaron 6 (seis)²³ talleres durante el 2015 y 7 (siete) en el año 2016. En segundo lugar, los coordinadores del taller y los docentes de los niños en cada uno de esos períodos, con el fin de identificar los aspectos del dispositivo que cada uno de ellos consideraba como potenciador de otros modos de aprender y de relacionarse en el grupo en relación a los niños que participaron de la experiencia.

La unidad de análisis fue el uso del arte en tanto dispositivo en el espacio escolar.

²³ En este sentido, advertimos que, si bien la población original de esta investigación estaba vinculada con el primer ciclo de la escolaridad primaria, dada la necesidad de contar con mayor cantidad de material en el trabajo de campo, se decidió continuar la labor con el mismo grupo de niños, pero ya en los inicios del segundo ciclo (4°).

Respecto de las técnicas utilizadas en ésta investigación, las herramientas principales la constituyeron la observación participante y el registro fotográfico²⁴. Respecto de la primera, la elección radicó en el grado de interacción que la misma admite con los actores del campo y la posibilidad de familiarizarse con el grupo, dado el tiempo que se transcurriría allí. En ese contexto, el equipo me permitió realizar una participación activa en las actividades -teniendo en cuenta sobre todo mi afición por el arte-, asignándome a poco tiempo de iniciado el trabajo, el rol de integrante del proyecto²⁵.

Luego de la participación en cada taller se realizaba un registro abierto en el cual se expresaban resultados de la observación directa y las impresiones producidas en tanto observador. El instrumento de recolección de datos fue no mecanizado. ²⁶

Respecto del uso de la fotografía en la investigación, coincidimos con María Julia Bonetto (2016) cuando expresa

En las últimas décadas, el empleo de la fotografía en la investigación social ha tenido un lugar preponderante. La fotografía permite observar, analizar y teorizar la realidad social. [...] la imagen como dato ayuda a contextualizar lo observado y posibilita profundizar sobre aspectos menos visibles en otros modos de registro de lo observado. (p.71) [...] [Nos permite] descubrir y describir la realidad de cierto modo, funcionando como representación del fenómeno observado en un determinado contexto y profundizando sobre la actividad reflexiva. (p.80)

Vale aclarar que en éste estudio, el registro fotográfico realizado ha sido utilizado como un respaldo de la información recabada en los registros y como resultado de cada uno de los espacios observados permitiéndonos sobre todo contextualizar el proceso realizado²⁷. Es decir, no se ha realizado un análisis del contenido visual de las mismas.²⁸

²⁴ Es importante aclarar que esta tesis contenía un anexo y un capítulo (el cap. III) con fotografías; pero las mismas fueron extraídas del cuerpo del trabajo dado que no teníamos autorización para la publicación de ese material fotográfico por parte de los responsables de los niños participantes.

²⁵ Cabe aclarar que esto implicó un permanente trabajo de revisión y vigilancia sobre mi doble rol (integrante e investigador), en tanto la posible confusión entre ambos puede tornarse una desventaja.

²⁶ Ver Anexo II, guía de observación y Anexo III, transcripciones textuales de observaciones.

²⁷ Ver Anexo V.

²⁸ Para más precisiones sobre el uso de la fotografía como herramienta de investigación véase – entre otros-: Bonetto, María Julia (2016). El uso de la Fotografía en la investigación social. En: *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*. N°11 (<http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/151>); Jiménez Rosano, M. C: 2005: *El*

Otra estrategia de recolección de información fue la entrevista. Se realizó una entrevista semidirigida a los coordinadores del proyecto (en forma conjunta)²⁹ para conocer su perspectiva con respecto al proceso que fueron realizando los niños en los talleres artísticos-lúdicos, las relaciones establecidas entre todos los participantes, las posiciones asumidas por cada niño dentro del grupo, entre otras.³⁰

También se realizaron entrevistas a los docentes de los niños³¹. Allí se indagaron cuestiones vinculadas con las características del grupo y de cada niño en particular, las relaciones que se establecen dentro del aula (entre cada niño y sus pares, y también con el docente), el proceso de aprendizaje escolar de los niños y las intervenciones del docente; y algunos cambios o avances significativos ocurridos con el devenir de los talleres.

En cuanto a los recaudos éticos del estudio, en primer lugar, se formalizó mi incorporación como integrante del PE ante la Secretaría de Extensión del CURZA. Luego, se solicitó autorización a la escuela para la realización de ésta investigación explicitando en qué consistiría la misma.

Asimismo, cabe aclarar que el proyecto contaba con la firma de un consentimiento de cada uno de los padres de los niños, en los que se les informaba acerca de las características del proyecto, la posibilidad de elegir participar voluntariamente en el estudio, las actividades a realizar, el uso de los registros, entre otros. También se precisó que la información proporcionada era confidencial y anónima, es decir, que se omitirían todos los datos de carácter personal que permitieran su identificación.³²

Ensayo fotográfico como Diseño de Información. El uso de la fotografía en la investigación exploratoria de un fenómeno social. Tesis profesional. Universidad de las Américas, Puebla (Mx): Colección de Tesis digitales (http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/ldf/jimenez_r_mc/)

²⁹ Ver Anexo III, entrevista n° 3.

³⁰ Vale señalar que quincenalmente he participado de reuniones como integrante del PE en las cuales se iban intercambiando varios de estos aspectos. Dicha información no fue incorporada al presente trabajo.

³¹ Ver Anexo III; entrevistas n° 1 y n° 2.

³² A los fines de esta observación y del resguardo a la identidad de los participantes, si bien en cada uno de los registros y en las viñetas se han colocado iniciales, se trata de un código 'ficcional' que no se corresponde con los datos personales de los participantes.

CAPÍTULO II

Algunas consideraciones sobre el contexto institucional donde se llevaron adelante los talleres artístico-lúdicos.

En éste apartado se explicitan algunas características de la institución en la que se realizó el trabajo propiamente dicho con el fin de situar el contexto del mismo, como así también de los niños que participaron de ésta experiencia, desde el decir de sus docentes. En relación con este último aspecto, se desarrollan a partir de allí, algunas consideraciones sobre la posición de la escuela con respecto a las posibilidades de aprender de éstos niños.

La escuela...

La escuela en la que se desarrollaron los talleres artísticos-lúdicos está ubicada en el Barrio Ceferino de la ciudad de Viedma, y se encuentra emplazada en una de las calles principales del mismo, cercana a la Ruta Nacional N° 3.

Este barrio fue inaugurado sobre mediados de la década del '90. Cuenta con una estructura edilicia compuesta mayormente por módulos de dos y tres pisos y departamentos, y alberga una importante cantidad de población.

La escuela cuenta con una amplia superficie construida y tiene capacidad para una matrícula de aproximadamente 600 alumnos distribuidos en dos turnos. En sus inicios, funcionaba en doble turno y el primer ciclo contaba con tres secciones para cada grado en cada uno de los turnos. Pero, con el transcurrir de los años, la vida en el barrio se volvió muy compleja. Se trata de una población afectada por situaciones de alta vulnerabilidad social, inestabilidad y sobre todo agresividad y violencia. Esto provocó una gran movilidad de la población que residía en el barrio y, desde hace muchos años, se observa cómo las familias realizan varios trámites para enviar a sus hijos a otros establecimientos educativos, más allá de que la escuela sea la que les corresponde por radio de acuerdo al domicilio real. Como consecuencia, la matrícula de ingresantes a la escuela sufrió un fuerte impacto y, por eso, sólo una *mínima* parte de los niños en edad escolar que viven en el barrio concurre a esa escuela.

En función de esta baja progresiva en la matrícula que ingresaba a esta escuela, y las dificultades que comenzaron a suscitarse³³, desde hace varios años se fueron poniendo en marcha una serie de estrategias, emanadas desde el Ministerio de Educación Provincial, que han tenido como propósito central potenciar y fortalecer el ingreso y la permanencia de la matrícula en dicha escuela, al tiempo que resguardar la fuente de trabajo de la planta funcional docente. Por ejemplo, en el año 2006, la escuela originalmente inaugurada, y que funcionaba en ambos turnos con igual denominación, se desdobló y comenzaron a funcionar como 2 (dos) escuelas. La identificación inicial (el CUE) fue conservada por el establecimiento que funciona durante el turno mañana y por la tarde pasó a denominarse N° 349.

En el año 2013, cada una de ellas pasó a formar parte de las escuelas de la provincia con modalidad de *Jornada Completa*³⁴, implementándose al mismo tiempo el comedor escolar. En el 2014, en ambas escuelas, se fusionan secciones (puntualmente en la escuela N° 349 la misma recayó en 1° y 2°) y, finalmente, en el año 2016 la escuela fue denominada con la modalidad de ‘Jornada Extendida’³⁵.

Caracterización del grupo donde se implementaron los talleres de arte

Los alumnos que formaron parte de éste proyecto durante el 2015, en el año 2014 mientras cursaban el 2°, la sección fue fusionada a la de 1° (niños ingresantes) dado que se había producido un importante descenso en el número de alumnos que integraban el grupo de 2°.

³³ Por ejemplo, cierre de secciones, docentes que se quedaron sin su cargo, reducción del personal directivo, entre otros.

³⁴ “Las *escuelas de jornada completa* buscan el fortalecimiento de la gestión institucional, mediante la implementación de propuestas pedagógicas que favorezcan el ingreso, permanencia y egreso de los alumnos. Se agrega una hora más al horario habitual de las escuelas. En la provincia de Río Negro se implementa desde el año 2010 y permite el mejoramiento de la infraestructura de las escuelas, se realizan actividades de capacitación, se entregan recursos didácticos, de equipamiento informático y mobiliario”. (2016) Gobierno de Río Negro. Ministerio de Educación y Derechos Humanos http://www3.educacion.rionegro.gov.ar/desarrollo_seccion.php?id=45

³⁵ “El programa de Jornada Extendida (JE) responde a la iniciativa del ME-RN denominada ‘Construyendo puentes... hacia nuevos desafíos’, orientada a mejorar los procesos y resultados educativos. En particular, el programa de JE se plantea mejorar las condiciones educativas y de aprendizaje de los sectores más vulnerables de la población a través de un uso extendido y óptimo del tiempo escolar con el fin de fortalecer procesos institucionales, prácticas educativas y espacios de aprendizaje, con la participación de las familias y el resto de la comunidad educativa. El programa de JE, de carácter obligatorio, está dirigido a: (i) democratizar el acceso al conocimiento, compensando por inequidades y respondiendo a la diversidad; y (ii) mejorar la eficiencia interna del sistema, reduciendo la repitencia y sobre-edad y aumentando la retención escolar” (S/F) (Documento del Banco Interamericano de Desarrollo. Argentina: Programa de Jornada Escolar Extendida de la provincia de Río Negro).

Cabe aclarar que, originalmente, en el ingreso a 1° (2013), éste grupo estaba conformado por 18 (dieciocho) alumnos. En el 2014, 5 (cinco) de ellos ya no ingresan a 2° y para el 2015, el grupo genuino de 3° se integró sólo por 10 alumnos (6 varones y 4 niñas)³⁶.

Desde el inicio del año 2015 se produjeron varias situaciones problemáticas, sobre todo vinculadas a las relaciones entre los pares y entre éstos y el docente. A ello se suma un cambio de docente, dado que la dirección del establecimiento queda vacante y la docente del grupo fusionado (2 y 3°) pasa a ocupar el cargo directivo.

Esto produjo mayores conflictos entre los integrantes de los grupos, impactando al mismo tiempo en los aprendizajes de los mismos. Por tal motivo, la escuela decide, por un lado, desdoblar el grupo áulico³⁷ y, por otro, dada la propuesta ofrecida desde éste proyecto al ETAP de referencia, nos propone llevar a cabo la experiencia de trabajo en el grupo de 3°.

Presentación de los niños desde el saber escolar

Cuando nos referimos al saber escolar aludimos a aquello que los actores de la institución educativa (en éste trabajo puntualmente docentes y directivos) nos relatan acerca de lo que le ocurre a los niños frente a sus pares, el/los adultos de la escuela, sus logros, sus dificultades, su actitud ante lo nuevo y ante los objetos propios de cada campo disciplinar. Al respecto Esteban Levin (2005) expresa

[...] sabemos [que el niño] concurre seis u ocho horas a una escuela ¿Cómo no vamos a crear una interconsulta para saber qué es lo que produce, para interesarnos por la experiencia escolar? Por ejemplo, ¿cómo se relaciona, a través de la letra, con su imagen, con su esquema corporal? (p.62)

Partiendo de esta premisa, hemos podido escuchar en las entrevistas cierta insistencia en presentar a los niños desde aspectos relativos a la situación ambiental de cada uno de ellos. En éste sentido, suelen referirse a la situación familiar haciendo hincapié en sus integrantes y los vínculos establecidos entre ellos, en las relaciones de pareja, en la

³⁶Los motivos de esta reducción en la matrícula se debieron principalmente a cambios de escuela. En algunos casos, los niños se trasladaron a la escuela que funciona, en el mismo edificio, pero durante el turno mañana y en otros casos, a otras escuelas. En el año 2016, este grupo quedó conformado, en 4°, por 9 (nueve) alumnos, ya que dos de ellos habían permanecido y a su vez se registró el ingreso de un nuevo niño.

³⁷La sección de segundo grado se fusiona con la de 1°.

realidad laboral que atraviesan, y también en algunas cuestiones relativas a la crianza.

Así, por ejemplo, comentaban en relación a los diferentes niños:

- *“tiene una familia presente”*;
- *“tiene una historia...fuman hasta por los codos, llega pasada de cigarrillo (...)”*;
- *“A [...] la madre no le presta atención (...)”*;
- *“El padre de [...] es un changarín, la madre ahora trabaja en el geriátrico, y si no, en la calle (...)”*;
- *“A [...] la mamá le pega mucho, lo deja dado vuelta. Yo le digo vos no le tenes que pegar...”*;
- *“[tiene] tres [hermanos] más grandes que ella, y otro más chiquito, que no se sabe quién es el papá”*,
- *“[...] como la pareja de la mamá vive en el barrio, él viene a esta escuela”*;
- *“los chicos de esa familia van y vienen. Esta nena siempre estuvo en estado de abandono”*;
- *“[él] vive con la abuela tiene un carácter!”*;
- *“lo que pasa que [...] está criado entre grandes”*;
- *“El papá de [...] estuvo preso, no terminó la escuela...”*;
- *“A la mamá de [...] le pasa algo, te cuenta cosas que no son, no te mira a la cara, evade la mirada”*.³⁸

A partir de lo escuchado podemos observar por un lado cómo irrumpe en el escenario escolar el ‘mundo’ personal de cada alumno, desvaneciéndose aquella división que existía entre la casa y la escuela, entre lo privado y lo público. Es más, por momentos el ámbito privado, familiar, se torna el elemento central sobre el cual gira todo el decir y las justificaciones de la escuela.

Por otro lado, al querer profundizar sobre los aspectos referidos al saber escolar de los diferentes niños del grupo expresan:

- *“[...] tiene actitudes feas. Estos días que hace calor, se siente mucho el olor y él va y le dice al compañero que tiene olor (...)”*;
- *“ella tiene muy buenas producciones, comprende, lee muy bien (...)”*;
- *“es una nena muy potable, pero está estancada (...)”*;
- *“tengo que estar encima de él, no termina lo que comienza. En la oralidad, bien (...) le cuesta escribir, pero tiene una letra hermosa. (...) Dibuja hermoso”*;

³⁸ Ver Anexo III, transcripciones textuales de entrevistas, entrevista n° 1 y n° 2.

- *“tiene inasistencias muy reiterativas (...) En este bimestre tuvimos 43 días, faltó como 20. No sabemos cómo evaluarlo. No sabe leer, no está alfabetizado”;*
- *“la letra (...) es horrible, pero intelectualmente es un genio”;*
- *“esa nena razona, pero en lo cotidiano”;*
- *“salió mejor compañero (pero) falta bastante, llega a la hora que quiere. La asistencia no mejoró”;*
- *“(...) es muy agresivo, entonces es hiriente con las nenas (...)”;*
- *“dónde ella está en la nebulosa, que no puede hacer nada, entonces hace lío”;*
- *“en lo actitudinal es primero él. Viene a la escuela cuando quiere”;*
- *“tiene actitudes violentas hacia las mujeres y de dominio con los varones, hay que hacer lo que él quiere. Este año el grupo se fue abriendo y él quedó solo. Tenía las tareas hechas porque los obligaba a que le hagan la tarea”.*

Como ya hemos desarrollado en otro apartado³⁹, el ámbito escolar está permanentemente expuesto a las transformaciones que los constantes cambios culturales, políticos y sociales de estos tiempos imprimen a la vida cotidiana. Esto genera un malestar que conmueve a la escuela y parece colocarla cada día a mayor distancia de su función simbólica: transmisora de la cultura a las nuevas generaciones.

En estos decires, hay algo que insiste e irrumpe en la escena y que tiene que ver con ese ‘real de la infancia’ (De Lajonquière: 2005) que aparece como no vedado, y que invade ese saber escolar propiamente dicho. Niños desamarrados con su lado oscuro a flor de piel que actualizan un ‘goce’ en el adulto que se torna insoportable y por eso tiende a expulsarlo. ¿Cómo? Por ejemplo, tornando a la familia y sus condiciones de vida en el *leitmotiv* del padecimiento del niño. Así “el niño se convierte -al decir de Najles - en síntoma de la escuela o síntoma del maestro” (Najles, 2008, p.96).

La escuela y sus actores, aparecen por momentos desbordados, por otros como invadidos por esa realidad omnipresente: situaciones de desamparo, de violencia, de vulnerabilidad (en varios sentidos: social, económica, emocional), de desatención por parte de los adultos responsables de los niños, entre otras, son las que se hacen presentes hoy en el aula.

Esta situación produce nuevas demandas en relación a los niños y también en muchos casos, como hemos podido escuchar a sus familias: contener, cuidar,

³⁹ Ver Capítulo I, Abordaje teórico.

acompañar, asistir, proteger... Es ese ‘dislocamiento’, entre las formas escolares y las transformaciones a las que se refería Inés Dusell (2007), que complejizan la tarea diaria y genera al mismo tiempo, mayores obstáculos para volver a centrar la mirada en aquella función de la escuela para ‘crear’, ante esta adversidad, otras condiciones propicias para que el aprendizaje acontezca.

Como se puede escuchar hoy en día, los niños tampoco parecen contar con las ¿‘mejores’? condiciones para ‘ir a estudiar a la escuela’ y apropiarse de los conocimientos por ella impartidos. El ideal escolar sigue vivo en las instituciones y sus actores; un ideal que se vuelve obstáculo, no proyecto, porque impide captar las condiciones de posibilidad para el aprendizaje que sí poseen los niños. Vuelven a nosotros las palabras de Mercedes Minnicelli cuando expresa que “una especie de atemporalidad y aparente sinsentido caracteriza ciertos discursos y prácticas educativas” (Minnicelli, 2005, p.115).

CAPÍTULO III

De propuestas y producciones...

En el presente capítulo se describen las diferentes propuestas planteadas a los niños en los espacios del taller, como así también las acciones desplegadas por ellos y las producciones finales que fueron apareciendo. El desarrollo realizado me permitió ir articulando algunos de los aportes teóricos desarrollados en el primer capítulo sobre la importancia del jugar en la construcción del cuerpo y, por ende, en las posibilidades de aprender.

Clemencia Baraldi (2016) ubica el campo del aprendizaje entre el cuerpo y la palabra. ¿Qué quiere decir esto? que para que un niño aprenda es condición ‘sine qua non’ que pueda haber construido un cuerpo y tener palabra propia; y esto no tiene que ver con que el niño pueda hablar o su cuerpo esté ‘sano’, sino con haber podido apropiarse de ese cuerpo.

Advertimos que, en éstos tiempos, en el campo escolar como en otros espacios, se observa un incremento significativo de niños que padecen de ciertos detenimientos, dificultades en los tiempos de constitución subjetiva; es decir, niños que se desimplican del lazo al Otro, inestables e indefensos y que muestran formas muy propias de relacionarse con su cuerpo, con el lenguaje y con los otros.

Asentados sobre la hipótesis de que para poder aprender, la construcción del cuerpo se vuelve uno de los ejes primordiales de intervención, se observa cómo en el marco de los dispositivos artísticos-lúdicos, éste toma un lugar central; a través de diferentes soportes -papeles, paredes, masas, cajas, el mismo cuerpo-, y materiales -pinturas líquidas, fibrones, pegamentos, harinas, agua, lanas, entre otros- se intenta que el niño pueda ir construyendo y/o fortaleciendo, según el caso, sus propios bordes.

Pero ésta dirección implica un trabajo en el tiempo, y así se pudo observar cómo las distintas producciones de los talleres adquirirían características particulares para que, de acuerdo a los modos y tiempos de cada niño, ese proceso pueda ir aconteciendo.

En el transcurso de la indagación realizada aparecen iniciativas vinculadas a fabricar superficies continuas, extensiones, trazados y la posibilidad de accionar en ellas, extrayendo materiales, agujereándolas, etc. En éstas ofertas se van generando nuevas superficies, no sólo con los materiales aportados para tal actividad, sino con el soporte

que las palabras, los movimientos que se despliegan en esa escena y el vínculo que se produce en la relación con los otros, provoca.

En función de esa oferta aparecen propuestas tales como:

- *‘envolver el cuerpo’*: Aquí cada niño con la ayuda de otro/a compañero/a, se cubrió el cuerpo con papel (observación nº1; anexo III). Se propicia tanto el movimiento de enrollado, para que una superficie continua aparezca, como la posibilidad de que esa superficie pueda ir tomando otras formas. Para ello, desde la coordinación se invitó a *‘romper’* esas superficies y esto permitió que, entre los mismos chicos, se generen otras situaciones en las que aparece un movimiento de arrojar papeles, amontonar, esconderse, tapar/se-destapar/se, juntar, tirar... Estos movimientos parecerían recrear esos primeros modos de jugar a los que refiere Rodolfo (1989) que implican “una combinación de dos momentos: agujerear- hacer superficie, agujerear-hacer superficie” (pp. 125-126)⁴⁰.

- *‘armar superficies’*: se propuso a los chicos trabajar con materiales amorfos como la harina, el papel, el agua, el pegamento, dado que éstos *‘metafóricamente’* podían recrear modos de armar continuidad. En las producciones que van apareciendo se reiteran movimientos de armado y desarmado, de embadurnamiento. Y de las posibilidades de exploración de los diferentes materiales, van deviniendo otros modos de hacer, se inventan nuevas formas como producto del investimento que el niño hace con esos objetos.

Así, en una oportunidad, se planteó a los niños preparar masa, favoreciendo de esta manera la mezcla y manipulación de los distintos elementos y la construcción de lo que cada uno quisiera (observación nº4; anexo III). Esta oferta derivó, en algunos chicos, en acciones como enchastrarse, arrojar, tirar masa a otros compañeros/as; hasta que la mediación de otro introdujo una regla: “no tirarse la masa entre ellos”. Rodolfo (2008) expresa que cuando se establece una regla se da espacio a algo, que es “incalculable” (p. 5). Así, el arrojar masa viró hacia el pizarrón, y entonces a alguien del grupo se le ocurrió “anotar los puntos”. La regla del *‘no arrojar’* dio paso a algo no determinado, y allí comenzó la posibilidad de *jugar*, en este caso, al tiro al blanco. En este juego había que respetar los turnos para lanzar los trozos de masa, e ir anotando en el pizarrón el

⁴⁰ Rodolfo, R. (1989). *El niño y el significante. Un estudio sobre las funciones del jugar en la constitución psíquica temprana*. Buenos Aires: Paidós Psicología Profunda.

puntaje que cada participante obtenía por su tiro, introduciendo al mismo tiempo otras posibilidades en la escena.

Pero, hubo quienes no entraron en ese ‘juego’ y su hacer se abocó a amasar, dando lugar a ‘prolijas y delicadas figuras en tridimensión’ (“una persona”, “una porción de pizza”), o a siluetas que luego desarmaban; o superficies planas que colocaban sobre el rostro ‘como si fueran máscaras’ que al manipularlas mayormente se rompían.

Otra oferta similar a ésta consistió en otorgar a cada chico diarios y cinta de papel para fabricar también lo que quisieran (observación nº 5, anexo III), y aunque la coordinación introdujo una regla vinculada con ‘el uso prudente de la cinta’, para no quedarse sin ella, “hecha la ley, hecha la trampa”. Aparece así, un modo casi compulsivo de usarla. De ello desprendemos en principio dos preguntas: ¿es éste modo de hacer una respuesta que nos lleva a pensar en los impasses que aparecen en la capacidad lúdica? ¿Qué modos de hacer se presentan en esa frontera tan poco nítida entre “sexualidad, juego, repetición y compulsión” (Rodulfo, 2000) que la debemos tener en cuenta, cuando pensamos en la capacidad lúdica de un niño?

Y respecto a la producción final, la mayoría de los participantes se dedicaron a construir pelotas o bolas de papel, encintadas, prevaleciendo acciones como arrugar, plegar, aplastar, enrollar, envolver; otros requirieron la ayuda de un adulto para poder comenzar o continuar con su producción, y otros anticiparon un “no poder hacer”, que los llevó a ni siquiera intentarlo, quedando como espectadores ante el movimiento de los otros. También allí uno de los participantes realizó una producción que salía del formato envoltorio, dado que armó un helado, con una cuchara y una sombrilla que ornamentaba éste conjunto, la que causó admiración en el resto de sus compañeros.

Ilustración 4 (observación nº 5).

Estos modos de conectarse con los elementos no sólo muestran distintos modos de habitar los materiales, sino también, en función de ello, posibilidades de producción y esto puede articularse con los procesos psíquicos que van aconteciendo en los niños en relación con la constitución de su imagen y esquema corporal. Así, el logro de la tridimensión si bien nos permite pensar en la posible consolidación de las categorías del cuerpo y su ubicación temporo-espacial, en éste niño en particular, ello se conjuga con

una rigidización en la exploración de materiales, que nos hace preguntarnos por eso que aparece como escindido, dissociado; ‘completo’ a los ojos del otro, pero con ciertos impasses si pensamos en lo que implica el ‘jugar’.

En otra ocasión, se invitó a los niños a realizar máscaras con globos, que se cubrieron, en distintas capas, con papel de diario, servilletas y vendas de yeso; y una vez terminados éstos pasos podrían pintarlas (observaciones nº10, 11 y 12; anexo III).

Para llevar a cabo ésta propuesta era necesario embadurnarse las manos con agua y pegamento, pero ésta vez se sumaron con otra disposición a la propuesta.

Por lo general, todos los niños, en algún momento del proceso de elaboración, fueron ayudados por las coordinadoras, ya sea para cortar algunas tiras de papel, o para sostenerles los globos y así pudieran pegar los papeles o servilletas, o a calar con un cortante los orificios de las máscaras. Esta tarea entusiasmó a la gran mayoría de los participantes, quienes finalizaron sus máscaras; sólo algunos no quisieron terminarla.

Por último, se puede mencionar otra propuesta que también se vincula al armado de superficies. Se les proporcionó a los chicos servilletas de papel y pegamento para que, sobre un soporte (cartón), intentaran armar relieves o formas con tridimensión (observación nº 6; anexo III).

Esta actividad, requería contactarse directamente con elementos que podían ‘manchar, ensuciar’ partes del cuerpo, y ello generó distintas reacciones en los chicos: algunos demostraron cierta repulsión, pero continuaron trabajando; otros no tuvieron inconvenientes a la hora de “ensuciarse”, y así, por ejemplo, uno de los integrantes realizó una casa sobre un camino de pasto y otro armó letras para formar su nombre. Y si bien los movimientos que surgieron, como en la actividad anterior, fueron aplastar el papel, enrollarlo, plegarlo, el embadurnamiento y la urgencia en limpiar las manos, fue lo que primó en esa actividad.

Si retomamos aquí los aportes de R. Rodulfo (1989), estos movimientos que se reiteran de armado y desarmado, de embadurnamiento, nos llevan a enfocarnos en las funciones del jugar que permiten al niño desplegar la constitución libidinal del cuerpo. No olvidemos que el cuerpo del niño, en realidad, “no es más que un gran pegado, y nada más engañoso que fascinarnos con su unidad anatómica” (p. 126).

Como sabemos, esos movimientos son sumamente necesarios y fundantes para el sujeto, ya que van produciendo un soporte, una base, un trazado continuo que será imprescindible para la edificación del cuerpo. Es lo que permitirá ir armando una

superficie sobre la que el niño trabajará para inscribir, luego, otras operaciones, también importantes para la construcción del cuerpo.

Teniendo en cuenta éstos aportes, y volviendo a los talleres y a las propuestas, podemos pensar que éstos niños en su hacer, van inscribiendo nuevamente otros modos de continuidad; siguen fabricando superficies “(...) requisito *sine quan non* para que sea válido suponer operaciones del tipo de las de dentro/fuera” (p. 127). De éste modo, el movimiento libidinal parece insistir en esa dirección.

Otras propuestas fueron:

- ‘*trabajar el cuerpo centrándose en sus bordes*’: así, por ejemplo, en uno de los talleres, con la ayuda de otro/a compañero/a, cada niño tenía que remarcar la silueta de su cuerpo sobre un afiche en la posición que quisieran (observación n° 2; anexo III).

En esta actividad hubo quienes se dejaron remarcar el contorno del cuerpo, para luego enfocarse en ‘armar’ su interior, y allí algunos parecían rellenar esa figura, pareciendo no poder apropiarse de ese contorno (por ejemplo, pintaban partes tales como manos, brazos, tórax, pero no aparece en ese grafico una articulación de esa figura), mientras que otros pudieron hasta armar personajes que se caracterizaban por los detalles graficados en el rostro, la ropa u otros elementos.

Otros niños, en cambio, si bien aceptaron ser bordeados, luego no continuaron con la propuesta de trabajar al interior de la figura, pero de éste pequeño grupo de niños, surgió otra propuesta: pintarse con fibrones algunas partes del cuerpo (brazos, piernas, muñecas), simulando “tatuajes” (se dibujaban calaveras, nombres, manchas). Desde la coordinación se dio lugar a éste movimiento posibilitando su despliegue. Algunos niños buscaron algún compañero/a para que los “tatúe”, y quienes terminaban de trabajar en su afiche se sumaron a ésta nueva actividad. La coordinación fue ofreciendo el propio cuerpo para que también sea “tatuado”.

Vemos aquí cómo se conjugan esas operaciones de armado de superficies y bordes, por un lado, y por otro, la exploración de soportes. Clemencia Baraldi (1999) nos dice:

Cuando el niño marca la hoja con su trazo, primer soporte de la escritura, puede después perder su cuerpo real para representarlo en la superficie de la hoja, el cuerpo real se desdibuja y su imagen se imprime sobre el papel. El cuerpo real sólo puede perderse si previamente fue construido, habitado,

separado del Otro. Luego, para pasar a la escritura, será necesario un nuevo desdibujamiento del cuerpo real, aquí también la imagen se distorsiona y el pasaje a los signos requiere una nueva pérdida que permita la abstracción (p. 107).

Teniendo en cuenta esto, se puede pensar que ese pasaje del cuerpo al papel necesita seguir consolidándose, y en este punto, el tatuaje permite que ese trabajo pueda fortalecerse ‘jugando’ con el cuerpo.

- *‘de los bordes a la ficción’*: en otra ocasión, se entregó a cada chico cinta de papel y cartones de gran tamaño para que armen disfraces (observación n° 13; anexo III). En éste caso, los varones se inclinaron a fabricar, con la ayuda de las coordinadoras, chalecos, máscaras y pantalones de cartón, que lucían con gracia y con la intención de “mostrarlos” a otros.

Los cartones fueron tomando forma sobre el cuerpo de los niños y así aparecieron superhéroes, guerreros y “policías”. Y aunque la superficie colocada sobre el cuerpo de los niños carecía, en muchos casos, de detalles puntuales que permitan identificar, por el lado de lo ‘figurativo’ (Rodulfo, M; 2000) esos personajes; eran las expresiones, los movimientos corporales o los gestos que los chicos hacían, lo que daba soporte a la ficción. Esta vez, el modo de habitar el material, les permitió desplegar textos en los que insistían ‘ser el malo’, disfrutando ese papel y poniendo activamente en juego, esos lugares que soportan pasivamente...

La invención que se crea en la ficción, toma otras formas en el resto de los integrantes. Una de las nenas quiso hacer un vestido de princesa basado en un dibujo animado, y se dedicó a recrear algunos de sus detalles: corona, cabello, color del vestido, entre otros. Se paseaba como una modelo con su traje, pidiendo ser fotografiada, ¿mirada?

Otra de las niñas decidió elaborar con su cartón una enorme casa; sin embargo, esta producción fue muy diferente a las que había realizado con anterioridad en otros talleres: le fabricó puertas y ventanas que podían abrirse y cerrarse, había “luz” en su interior, se dibujó ella misma, y al agregar lluvia, comentó que había “una tormenta”, pudiendo encontrar por la vía lúdica, modos para tramitar las situaciones problemáticas que la aquejan.

- *'la escritura alfabética'*: en un encuentro se empapelaron las paredes de la sala con la intención de recrear un soporte al modo de una gran pared, en la que los chicos pudieran escribir, dibujar, o hacer cualquier otra cosa que se les ocurriese (observación n° 9; anexo III). Esto entusiasmó a la gran mayoría de los niños, quienes se apresuraron a buscar su lugar en ese 'muro' y comenzar con la actividad.

Se puede observar allí los modos en que cada uno de los chicos ingresa a esta superficie. Algunos se pararon sobre una silla y empezaron por escribir su nombre, que aparece como imponiéndose en la parte superior de la superficie. Otro de los niños también escribió parte de su nombre con unas letras voluptuosas y con mucho movimiento; otro, que los miraba, colocó su nombre y luego preguntó "*¿qué hago ahora?*". Dos niñas se situaron sobre un costado del papel. Una ubicó su mano para bordearla, la otra hizo lo mismo; una escribió su nombre, la otra también *¿alternancia o copia?*; otro pasó con su fibrón y realizó garabatos *sobre* los dibujos de sus compañeros.

Y con la idea de que otros textos comiencen a hilarse, desde la coordinación se fue ofertando palabras a través de preguntas o frases incompletas que fueron quedando en distintos sectores de esa superficie. Así, por ejemplo, aparecieron preguntas como: "*¿qué te gustaría ser de grande?*", "*¿qué haces a la tarde?*", "*¿qué color/comida/ te gusta más?*", "*¿por qué te enojas?*", "*¿cómo estás?*", "*cosas que me ponen feliz...*"; preguntas que apuntaban a que el niño produzca respuestas en las que se pueda leer lo que le ocurre, lo que le preocupa.

Se trataba de hacer preguntas que, en cierto sentido, buscaban 'provocar' el modo en que usualmente ese niño se presentaba en el espacio; preguntas no anticipadas pero que apostaban al detalle de cada niño ... Este movimiento generado se inclinaba más del lado de la repetición y no de la compulsión. Aparece un pedido de volver a hacer algo, volver a escribir algo, pero aquí se recorta claramente una diferencia que nos permite articular los modos de ocupación de los espacios con los usos de los materiales y pensar en "la complejidad psíquica que denotan sus producciones" (Wald A., 2010, p. 48); complejidad que permite pensar en el movimiento deseante que prima en el niño.

Una de las niñas se quedaba mirando, fuera de la superficie, estaba como petrificada... Una de las coordinadoras se acercó y conversó con ella, y le propuso acompañarla para encontrar un lugar en el "paredón". La niña aceptó. La coordinadora hizo un dibujo y colocó al lado de éste una pregunta, pero la niña volvió a apartarse de la actividad y sólo se reincorporó cuando la coordinadora se detuvo a conversar

nuevamente con ella. Apareció en su decir la dificultad para reconocer las letras... Y si bien, la intervención habría podido dejarla expuesta, permitió que lo que hacía obstáculo quede al descubierto y encuentre un soporte para poder hacer algo con ello.

Para finalizar, éste desarrollo permitió observar en función de las variadas propuestas planteadas, cómo los niños fueron explorando los distintos materiales ofrecidos, las posibilidades de producción con las que contaban, y los *movimientos* que prevalecían y se reiteraban en ellos. En éste sentido, advertimos cómo aparecían movimientos de armado, desarmado, de embadurnamiento... Me pregunto: ¿será éste un modo de fortalecer el armado de superficies continuas, para poder pasar luego, a fortalecer los bordes? Cuestiones, éstas, vinculadas a la construcción del cuerpo y tan importantes para el aprender.

Además, se pudo identificar cómo, en algunos casos, las intervenciones de las coordinadoras introdujeron cortes en el hacer, posibilitando situaciones que rompían con las fijaciones para generar novedad y permitir que el juego y la ficción sea lo que prevalezca en las escenas...

CAPÍTULO IV

La producción de los participantes del taller.

En el transcurso de los talleres artístico-lúdico se pudo observar el modo de presentarse y de vincularse de cada niño con los otros, con su hacer y captar los detalles que hacían a su modo de producir, el sentido que este tenía para ellos y qué posibilidades había de enlazar este sentido con el de los otros participantes⁴¹. A continuación, se presentará a cada uno de los niños que integraron este grupo para mostrar o dar cuenta de estos modos a los que nos referimos antes.

F. en la mayor parte de los encuentros se muestra atento a las propuestas de las coordinadoras, sigue los pasos, indicaciones o sugerencias dadas por éstas para la realización de la actividad. Trabaja con los materiales de manera prolija y delicada. Si las coordinadoras hacen preguntas, en general, es uno de los que responde aportando datos/conocimientos sobre el tema en cuestión. Rescatamos una viñeta:

C1 pregunta: “¿saben lo que son las momias?” Algunos dicen que sí. Los invita a jugar a “las momias”, a enrollarse, en parejas, con papel higiénico.

F. dice: son personas, las que las envolvían y ponían en un ataúd.

Otros chicos circulan por el espacio, caminan, dan vueltas.

C1: ¿escucharon lo que dijo F.?

Los chicos responden que no. F. explica nuevamente qué eran las momias. (Observación nº 1. Anexo III).

Se lo ve concentrado y atento en su hacer, es muy detallista, y no despliega mayores movimientos en el espacio. Trabaja solo y si alguien quiere trabajar con él, no muestra disconformidad, pero tampoco parece estar muy atento al trabajo con otro, continúa con lo suyo. Cuando finaliza, a veces colabora con otros compañeros, pero éste “colaborar” generalmente implica “hacerle” al otro, por ejemplo, dibujarle. También, le gusta ayudar a ordenar el espacio y los materiales utilizados. Sus producciones suelen ser muy figurativas (dibuja personajes concretos de la televisión, por ejemplo, caricaturas, elementos conocidos para él: helados, una pizza) y causan admiración en el resto de sus compañeros, principalmente en M. y O. (con algunos tintes que van más allá de ella ¿rivalidad?) y con pedidos de que F. le haga lo mismo, en B. y Mi. Por ejemplo, en una ocasión sucedió lo siguiente:

⁴¹ Para identificar a los participantes se usarán las siguientes iniciales: C1 y C2 (coordinadoras); F., E., S., O., M., Mi., B., Sa., J., V. y R. (iniciales ficticias que representan a los niños); C., Be., L., Fo. y K. (integrantes del equipo de extensión).

F. dice que está haciendo un helado, hace una pelota [...] Le pone cinta a su trabajo y hace como que le pasa la lengua. C1 ayuda a M. en el piso; observa a F. y dice “¡miren el helado de F.!”. O. observa y dice “qué hijo de mil...”. (Observación nº 5. Anexo III).

E., aparece como “la niña linda” del grupo, siempre arreglada, perfumada, bien peinada...y los varones, principalmente O., parecen sentirse atraídos por su presencia. En la mayoría de los encuentros le cuesta mucho conectarse con las propuestas, parece no interesarse, no querer “hacer”, suele entrar y salir de la sala, para buscar elementos que faltan, para ir al baño, etc. Por ejemplo:

*“C1: yo les propongo que se vistan de momias, ¿quién viste a quién?
C1 reparte el papel higiénico. Se tienen que poner en parejas. C2 comienza a enrollar con papel a uno de los varones por el cuello. C1 envuelve a J. [...] O. camina haciendo ruido como de momia [...]C1: ¿a quién le falta vestirse de momia?
Algunos responden a “¡a E.!”. E. no quiere.” (Observación nº 1. Anexo III).*

Al mismo tiempo, cuando E. intenta hacer, demanda al adulto que ‘le’ preste especial atención: pide que le hagan, la ayuden, le dibujen, le recorten... A continuación, veamos unas viñetas:

*“E. le pide a C. que le dibuje un corazón, le dice que también lo recorte porque a ella le va a salir mal.” (Observación nº 5. Anexo III).
“C1 les dibuja a V. y E. un corazón en sus afiches para que ellas lo remarquen.” (Observación nº 3. Anexo III).*

En los talleres, por momentos se queda mirando al resto de sus compañeros, se cruza de brazos, y cuando “hace”, en general “copia” de otros, mostrando ciertas dificultades para diferenciarse de su par. Así, por ejemplo, en una oportunidad donde los chicos podían pintar lo que quisieran en afiches colocados sobre la pared,

“V. y E. comienzan a pintar lo mismo, cada una en su afiche (pintan con amarillo un esquinero del papel). [...] V. y E. siguen pintando lo mismo, ahora, pintando con celeste el borde superior del afiche”. (Observación nº 3. Anexo III).

Otras veces, en lugar de focalizarse en su producción, E. colabora en ello con otro/a compañero/a. Por ejemplo, en un taller donde debían trabajar sobre el contorno de su figura, E. decide ayudar, durante todo el encuentro, a J., dado que O., con clara intención de molestarla, se acostó sobre su afiche y no quiere levantarse:

“J. y E. trabajan con papel rojo, que pegan en la cabeza de la figura de J., quieren hacer rulos; conversan con C1 [...]”. (Observación nº 2. Anexo III).

Al tener los materiales para trabajar la mayoría de las veces no sabe qué hacer con ellos, y cuando se le ocurre alguna idea enseguida comenta ‘que no le va a salir’, descalificándose de antemano. Finalmente, cuando logra armar algo, en general, sus producciones son tipo cliché, por ejemplo, con corazones, flores, soles y ante las cuales no muestra un sentido de apropiación, como si fuera un ‘hacer por hacer’. Su estar en el grupo no pasa desapercibido, porque algunos compañeros tienden a provocarla y E. reacciona ante esto enojándose y apartándose:

“Luego del recreo, surge una situación en donde le sacan la masa a E., quien se enoja y se quiere ir del aula. C1 no la deja, E. se sienta sobre un banco, cerca de la puerta y conversa con C1. Dice que Mi. y M. le sacaron la masa, Mi. lo niega. E. vuelve a la mesa, donde están todos, sigue enojada porque quiere trabajar con masa y no se la devuelven”. (Observación nº 4. Anexo III).

S. es una niña que, en el espacio de taller, se muestra tranquila, a veces se la nota callada. Responde a las consignas que se proponen, pero para desplegar su ‘hacer’ necesita de la presencia, casi permanente, de otro (en especial de un adulto) para que la sostenga en ese proceso, porque suele quedar tomada por el decir de los otros que, en general, la descalifican y descalifican su hacer. En esas situaciones S. parece subordinarse a esto y tiende a excluirse. Por ejemplo, en un encuentro

“Be. ayuda a S.; [...]hace un muñeco de nieve. [...] S. continúa envolviendo todo con cinta. Be. le pregunta si ya lo terminó, ella responde que le falta la nariz. [...] S. le pide a C. que le haga dos corazones y V. pide lo mismo. S. recorta los suyos” (Observación nº 5. Anexo III).

Trabaja con los materiales de manera controlada, pausada (no explora, no curiosear, se ajusta a lo que el material en primera instancia le permite) y se la nota concentrada. Suele finalizar sus producciones, que se caracterizan por ser sencillas, sin demasiado detalle. Ante ciertas situaciones que se dan y que le plantean algún tipo de “problema” o dificultad, si bien, a veces, consulta con las coordinadoras, puede encontrar y decidir la solución al ser interpelada por éstas. Por ejemplo, en una ocasión, donde cada uno trabajaba en un afiche, S. se acerca a una de las coordinadoras diciéndole que se le había roto una parte del mismo, la coordinadora le pregunta qué se puede hacer entonces y S. enseguida responde ‘ponerle cinta’. (Observación nº 2. Anexo III).

En otro taller donde se trabajaba con masa, S. había modelado una máscara y solicitó ayuda a una de las coordinadoras ya que quería calarle los orificios de los ojos, boca y nariz y no sabía cómo ni con qué. La coordinadora, escuchando su pedido, observa que

en la mesa sólo había un capuchón de una lapicera y le pregunta si podía servir para tal fin; S., contenta, dice que sí y lo usa para cortar. (Observación nº 4. Anexo III).

En cuanto a la relación con sus pares, parece costarle establecer vínculos, sobre todo con los varones quienes explícitamente la descalifican; por lo que suele estar y hacer sola.

“E. y V. se ponen juntas, los varones se agrupan todos menos R. y B.; S. también queda sola, no quiere compartir ni ir con B.; y B. tampoco quiere compartir con R., entonces se pone con el resto de los varones. Se convence a S. para que se ponga con las chicas”. (Observación nº 7. Anexo III).

Le cuesta mucho escribir, esta actividad le genera mucha incomodidad, parece exponerla, y como percibe su dificultad, se excluye. Seleccionamos la siguiente viñeta del taller donde se simulaba ‘un paredón’ con afiches para que los niños dibujaran y/o escribieran en él:

“S. se queda sentada y C1 se acerca a conversar con ella, [...] intenta convencerla para que se sume a la propuesta, sin conseguirlo. [...] C2 conversa con S. y logra que se sume a la actividad, se acercan al “paredón” y le dibuja un corazón con una flecha; y siguen trabajando juntas. [...] C1 pasa y le deja una pregunta para que responda “¿cómo estás?”. [...] S. se vuelve a sentar en una silla. [...] Nuevamente, C2 se acerca a S. y logra que se enganche en la actividad, la ayuda a identificar las letras para poder escribir y así responder las preguntas que le dejaron”. (Observación nº 9. Anexo III).

V. es otra de las niñas del grupo. Tiene un vínculo muy cercano con otra de las niñas, E., con la que, como ya se mencionó antes, hacen todo juntas e igual; por éste motivo resulta difícil diferenciarla de su compañera o ‘verla’ en su singularidad.

Cuando están juntas, parecieran funcionar de un modo bastante simbiótico, dependiente una de la otra. Un ejemplo muy claro de esto, se dio en un taller donde se invitó a los niños a pintar sobre afiches pegados sobre la pared. V. y E. se ubican juntas y

“comienzan a pintar lo mismo, cada una en su afiche (pintan con amarillo un esquinero del papel). [...] E. le pide más amarillo a C1; [...] V. y E. siguen pintando lo mismo, ahora, pintando con celeste el borde superior del afiche”. (Observación nº 3. Anexo III).

Sin embargo, cuando V. se encuentra sola, sin E., muestra otro modo de producir, más original y propio; y no tan cliché y simple como cuando trabaja a la par con E. Por ejemplo, en uno de los últimos talleres, donde se planteó a los chicos hacer disfraces con cartones de gran tamaño, V. nos sorprendió con su idea de hacerse un disfraz de

princesa basado en un dibujo animado, recreando varios de sus detalles. En éste encuentro, E. había faltado a clases y por ende no estuvo presente en ese taller. (Observación nº 13. Anexo III).

Si bien, V., junto a E., suele solicitar ayuda a las coordinadoras para que auxilien a ambas, cuando se encuentra trabajando sola, éste pedido de ayuda (que a veces solicita) parece ser de acompañamiento y no tanto de ‘que le hagan’; es decir, no se muestra tan dependiente. A continuación, un pequeño recorte de un taller que ilustra lo dicho:

“La idea del encuentro es poder continuar con las máscaras, pintarlas y recortarlas si quieren. V. tiene que empezar de cero su máscara dado que faltó a los talleres anteriores. Por eso, comienza a inflar el globo, pegar el diario con agua y después con plasticola. Pide ayuda a CI y luego, continúa trabajando sola”. (Observación nº 12. Anexo III).

M., es un niño que, en la mayoría de los encuentros, le cuesta ligarse a las propuestas. Se muestra inquieto, inestable, deambula por el espacio; suele no controlar sus movimientos y esto genera reiteradamente interrupciones en las producciones y en las relaciones con sus pares. Este modo de presentarse, no puede ser anticipado por él, es como si su cuerpo no pudiera frenarse, aunque luego, con el acompañamiento de otro, pareciera poder ver las consecuencias de sus movimientos... Resaltamos una viñeta:

“M. tira un pelotazo que pega contra el muñeco de masa de F., el cual se cae y se le rompen algunas partes. F. se sienta en una silla, llora, C. lo abraza. CI interviene, le dice a M. que se quede para arreglar el muñeco, el resto se va. M. primero no quiere saber nada, CI lo convence, se sienta a su lado e intentan arreglarlo. [...] Cuando terminan de arreglar el muñeco, M. se va...”. (Observación nº 5. Anexo III).

Su hacer es intermitente, suele empezar a realizar algo y luego lo abandona, no termina con sus producciones, nada le convence y nada lo conforma, se descalifica. Por lo general, pide ayuda a las coordinadoras y éste pedido se torna casi una demanda de atención exclusiva. Además, muchas veces sucede que, por más que lo ayuden, o que le propongan ideas sobre qué hacer o cómo seguir, esto tampoco logra captar su interés y se lo nota angustiado. Por ejemplo, al tener que armar ‘algo’ con papel de diario, M. comienza armando un bollo y es ayudado por una de las coordinadoras. Luego, trabaja sentado en el piso y sigue siendo ayudado por un buen rato: quiere hacer una gorra cuadrada. Como no logran armarla como él quiere, abandona esta actividad y se pone a armar una pelota, que pinta de color negro. Vuelve a ser ayudado para poder pintarla. (Ver Observación nº 5. Anexo III).

Sus producciones son muy simples, casi sin detalles, o incluso copia lo que otro de sus compañeros hace. Con sus pares, se relaciona en especial con uno de ellos: O., pero ésta relación consiste en juntarse para correr, tirar, deambular por el espacio y mayormente producir interrupciones en la tarea de los otros.

O. es otro de los niños del grupo. En los talleres se muestra inquieto, desafiante, algo ‘pícaro’, suele sumarse a las situaciones de pelea, le gusta provocar, dominar. Suele ser el ‘líder’ del grupo de los varones.

Por lo general, a O. suele generarle cierta dificultad trabajar en función de lo planteado: se muestra molesto, enojado, se queja y en muchos de los encuentros, junto con M, comienzan a irrumpir en el hacer de los otros niños, mientras deambulan por el salón sin concretar un hacer en relación con la propuesta de las coordinadoras. Por ejemplo:

“Se reparten los cartones a todos los chicos. M. y O. empiezan a pegarse con los cartones. [...] Surge una situación en donde O. le dice “hija de puta” a C1, ella le pregunta si lo sabe escribir, que lo escriba en su cartón, O. le dice que sabe, pero no lo escribe. A continuación, se saca la remera, da vueltas, comienza a tirar bollitos de papel, le tira uno a F. y este se lo saca y dice “qué asco”. M. pintó su barco, se levanta la remera. Con O., empiezan a correrse entre ellos”. (Observación nº 6. Anexo III).

Pocas son las veces que O. se conecta con los materiales puntualmente para seguir la propuesta planteada. En esos momentos, se lo observa entretenido, concentrado, realizando detalles a su producción y trabajando solo. Destacamos una viñeta, donde la consigna planteada a los niños consistía en pintar con acuarelas algo que quieran:

“Desde la coordinación se propone que enfrenten las mesas para trabajar y así compartan las acuarelas. [...] O. primero hace una figura humana que dice es ‘un pibe’, dibuja con crayón varias cosas, también un pájaro que después pinta. [...] O. pinta con varios colores su dibujo”. (Observación nº 7. Anexo III).

Así, vemos que O. decide trabajar en primer lugar con los crayones, realiza varios dibujos, en segundo lugar, los pinta con las acuarelas. Su producción es muy rica y el dibujo realizado es original y llama la atención del resto de los niños, motivo por el cual, otro de sus compañeros le pide que ‘le grafique’ uno a él.

Pero también es importante advertir que, en algunas ocasiones, utiliza alguno de los materiales ofrecidos y produce otra cosa (por ejemplo, pegarse cinta en los dedos y muñecas, pintar en sus brazos figuras de calaveras, recortar una imagen de diario que le interesa para quedársela) que, insistentemente, exhibe ante nosotros y sus compañeros.

Mi., otro de los niños del grupo, en los talleres se muestra inquieto, pelea y fastidia a los demás: pega, insulta, suele ser despectivo, tira cosas..., manifestando cierta inestabilidad en su relación con los otros. Aún así, en general se suma a las propuestas planteadas. A veces, trabaja solo y pareciera tener una idea anticipada de lo que pretende hacer, otras veces copia lo que los otros hacen, en especial las producciones de F., que parecen gustarle mucho; incluso suele pedirle que le haga lo mismo para él. A continuación, algunos ejemplos:

“Se van ubicando y eligiendo su afiche. F. pinta agachado, a su lado está Mi. [...] O. comienza escribiendo su nombre, Mi. también [...] Mi. ahora pinta en otro lugar al lado de F. [...] F. pinta agachado, usa dos pinceles. Mi. pinta al lado de F., CI le pregunta ‘¿qué es eso Mi.?’ y él responde ‘un corazón con alas’. Después, se copia del dibujo que está haciendo F”. (Observación nº 3. Anexo III).

“Mi. pinta con color negro un pájaro. [...] F. dibuja una pizza con patas, después un avión. Les dibuja a Mi. un ‘Hulk’ y a B. otra pizza con patas”. (Observación nº 7. Anexo III).

En otras oportunidades, solicita ayuda de las coordinadoras para trabajar sobre su producción, pero cuando no se hace o logra lo que él quiere suele mostrarse molesto o enojado y lo manifiesta en especial hacia el adulto. Recortamos una viñeta:

“CI ayuda a Mi. a mezclar su pasta, en un momento él dice ‘ah, me la arruinaste’. [...] Mi. parece enojado, dice que CI le arruinó la pasta”. (Observación nº 8. Anexo III).

Durante el encuentro, continúa trabajando, pero se muestra algo molesto.

B. es otro de los niños del grupo. En la mayoría de los talleres, demuestra cierta dificultad para ingresar en las propuestas. Se suma mayormente en las actividades gráficas (dibujo, pintura), no así en las tareas que involucran el modelado o la fabricación de objetos, ya sea con masa, servilletas, pasta.

Puesto a trabajar, por lo general, B. parece no estar convocado por las actividades planteadas, su hacer parece un ‘hacer por hacer’, sin poner en juego allí algún interés. A veces, cuando *decide* no hacer nada, deambula, observa lo que el resto hace, ‘vigila’, o también molesta a sus compañeros, pateo, golpea...

Se dirige a las coordinadoras para confirmar alguna idea sobre lo pretende hacer, en la cual se muestra desimplicado o la propia descalificación sobre su producción. Algunos ejemplos:

“B. le dice a CI: ‘seño, ¿hago el escudo de Boca?’.

C1: bueno, ¿sos de Boca?

B.: no.

[...] B., que sigue pintando el escudo de Boca, le pide color amarillo a L". (Observación n° 3. Anexo III).

"B. golpea la espátula sobre el cartón para que la pasta caiga (va dejando como 'montoncitos' de pasta) y después la desparrama. [...] B. le quiere pegar cosas a su cartón, exclama '¡qué asco!' [...] termina y usa otro cartón, dice '¡mira señor! Me quedó re choto, mira'". (Observación n° 8. Anexo III).

J. es una niña que concurrió a muy pocos talleres, por lo tanto, contamos con escasos registros de ella.

Con respecto a su hacer, responde a las consignas de las coordinadoras, pareciera tener alguna idea previa de lo que pretende hacer, pero no es muy detallista con su producción. Cuando hace y logra finalizarla, llama la atención la descalificación a lo hecho y lo expresa verbalmente: "me quedó feo"; no le gusta su producción, no la conforma y alguna vez, incluso, luego de terminarla, la desarmó, como deshaciéndose de ella. Una viñeta:

"Algunos ya se fueron del aula. J. está acomodando su cartón sobre una mesa, le pregunto qué hizo, dice "un muñeco de nieve, pero me quedó feo", le digo que no, que le quedó hermoso, pero a ella no le gusta. Al rato, cuando J. ya no estaba en el aula, observo su cartón y había aplastado el muñeco de nieve que hizo". (Observación n° 4. Anexo III).

En cuanto a la relación con sus pares, J. mostraba mayor afinidad con las niñas del grupo, y también solía recibir ayuda de alguna de ellas. Por ejemplo, en un taller E. no quiso trabajar en su silueta remarcada sobre un afiche y J. la dejó que la ayudara con la suya, durante todo el encuentro (ver Observación n° 2. Anexo III).

Sa. es un niño que también asistió a muy pocos talleres, por lo tanto, como sucedió con J., hay poco registro escrito de él. Aún así, Sa., se muestra tranquilo en el espacio, se suma a las actividades propuestas mostrándose muy predispuesto a trabajar. Por ejemplo, en el primer taller sucedió lo siguiente:

"Algunos tiran papel por el aire, juntan y vuelven a tirar. C1 dice "¡guerra de papeles!". Los chicos ríen, gritan. C1: "tengo una idea, ¡taparnos con papel! ¿Quién quiere que lo tape con papel?". Sa. se acuesta en el piso y lo tapan con papel". (Observación n° 1. Anexo III).

Generalmente Sa. produce solo, pocas veces es ayudado por otro, y se lo ve concentrado en su hacer. Sus producciones resultan ser acordes al requerimiento de las coordinadoras, parece pensar y anticipar qué va a hacer, para luego concretarlo. Por lo tanto, logra terminar sus producciones, y se muestra contento por eso. Veamos algunas viñetas de él:

En el taller donde cada uno trabajaba sobre su silueta remarcada en afiche, “Sa. utiliza lana para hacer cabello. [...] C1 le dice “mira, ¡cuánto pelo!”, Sa.: soy yo.” (Observación nº 2. Anexo III).

“Sa. hace césped sobre su cartón, C1 lo ayuda. [...] me pide más servilletas, me dice que va a hacer una casa; empieza haciendo unos ‘palos’ con papel (que son los que ‘sostienen’ la casa). [...] muestra contento su impresión, sonríe diciendo ‘ya lo terminé’, deja su trabajo en la silla”. (Observación nº 6. Anexo III).

R., asistió a pocos talleres; es el alumno “nuevo” del curso⁴², parece costarle integrarse al grupo y establecer vínculos con sus pares. Esto se observa claramente en uno de los talleres:

“Se decide que enfrenten las mesas para trabajar y así compartan las acuarelas. E. y V. se ponen juntas, los varones se agrupan todos menos R. y B.; S. también queda sola, no quiere compartir ni ir con B.; y B. tampoco quiere compartir con R., entonces se pone con el resto de los varones. Se convence a S. para que se ponga con las chicas. R. queda solo”. (Observación nº 7. Anexo III).

Se muestra muy tranquilo, y a veces hasta parece pasar ‘desapercibido’ en el grupo. Se suma a las propuestas, se lo nota concentrado, callado y su hacer es pausado. Por lo general, trabaja solo y no suele pedirles ayuda a las coordinadoras ni tampoco a sus compañeros. Algunas viñetas:

En uno de los encuentros dedicados a la realización de las máscaras, “R. trabaja tranquilamente con su globo, pegándole las vendas de yeso”. (Observación nº 11. Anexo III).

“R. empieza pintando una casa [...] Be. conversa con R. y le pregunta si le gusta pintar, él dice que ‘a veces’, cuenta que viene de la escuela ‘x’, ella le pregunta si se lleva bien con los compañeros, si le gusta la escuela, dice que sí”. (Observación nº 7. Anexo III).

⁴² Ver capítulo II nota 4, donde se describe la conformación del grupo en cada uno de los años que se trabajó con los talleres artísticos-lúdicos.

Algunas consideraciones sobre los modos de hacer y estar en el grupo y sus implicancias para el aprendizaje escolar

Hasta aquí hemos intentado presentar las particularidades del hacer de los niños que transitaban por estos espacios. En este sentido rescatamos los siguientes aspectos:

-Modos de hacer de los integrantes: En el desarrollo realizado podemos observar que los niños producen de maneras que podrían ser adjetivadas como independientes, dependientes, cooperativas, solitarias, entre otras. Así, algunos niños producen sólo a condición de que el adulto pueda estar con ellos, sosteniéndolos en el proceso o ayudándolos a ‘hacer’ (S., E., M.); otros trabajan solos sin requerir ayuda de nadie (F., O. y R.) o la solicitan muy esporádicamente (Mi. y Sa.), también están los que suelen trabajar con otros pares (por ejemplo V., E.).

-Modos de organizar su hacer: En este punto se puede distinguir a algunos niños que suelen pensar, planificar y anticipar lo que van a hacer, en función de la consigna propuesta, avanzando paso a paso en el proceso (F.), y otros que organizan su hacer en función de una representación previa, pero necesitan de otros para continuar su proyecto. También, están los que organizan su hacer en función del hacer de los otros, de este modo se dedican a *copiar* lo que el otro hace, y mayormente terminan en un *hacer por hacer*, donde no aparece ningún interés propio puesto en juego allí.

-Modos de relación: Se trata de las maneras de vincularse con los otros que resalta en cada uno de los integrantes. Así, como hemos advertido en las observaciones, en algunos la relación que establecen con sus pares es a través de la provocación al otro, ya sea vía el cuerpo con acciones tales como pegar, patear, correr, molestar o la palabra transformada en crueles insultos. Por otra parte, hay algunos niños que demuestran cierta dificultad para relacionarse con sus pares, presentándose más solitarios o incluso tendiendo a excluirse.

-Percepción sobre el propio hacer: Observamos que varios de los niños suelen no estar satisfechos con el producto final que logran a partir de la propuesta planteada. De éste modo se descalifican, muestran desagrado, anticipan un ‘no poder hacer’, expresan verbalmente su disgusto ante lo que han realizado, o incluso algunos hasta terminan deshaciéndose de su producción. Sólo algunos explicitan y se muestran satisfechos sobre lo producido, encontrándonos también con uno de los integrantes que, aunque no lo manifieste, *sabe* de la originalidad y el valor que adquieren sus producciones.

Todos estos aspectos nos orientan a pensar relaciones con el aprendizaje. Así, el *modo de hacer*, la *organización* y la *percepción* del mismo pueden acercarnos a pensar la manera particular que cada sujeto tiene de aproximarse a los objetos de conocimiento.

Como sabemos esta modalidad tiene sus inicios en la historia de los aprendizajes del sujeto, en el entramado vincular del que es partícipe, dado que siempre se aprende en el vínculo con el Otro. Así en esos niños donde su hacer ha sido adjetivado en este trabajo, como ‘dependiente’, y también en aquellos que están a la espera del otro, podemos pensar en modalidades más restrictivas, donde prima la reproducción, “omitiéndose como autor” (Fernández, A: 2000b; pp. 156). Modos donde todavía se requiere la efectiva presencia del otro real como sostén de su hacer, porque la ligadura entre el adentro y el afuera, vía la construcción de fenómenos transicionales, aparece dañada, empobrecida.

Este modo de presentarse tiene efectos con relación al acceso a los objetos de conocimiento, en tanto éstos parecen no poder transformarse en objetos subjetivos⁴³, quedando en el plano de objetos percibidos y fundando una diferencia entre el mundo externo e interno que se torna compleja de atravesar para el niño de modo autónomo, porque no parece contar aún con los recursos psíquicos necesarios para hacerlo.

El desarrollo efectuado también nos permite acercarnos a pensar las ideas de construcción de la categoría ‘semejante’ y la ‘posibilidad de estar solo’. Se trata de dos categorías que no pueden pensarse aisladamente porque si el concepto de semejante está construido (en el psiquismo) el niño podría estar y hacer de modo autónomo sin que requiriera efectiva presencia de otro real y concreto

La construcción del semejante requiere que el niño se haya apropiado de la imagen de sí mismo y pueda manejar las tensiones que provienen de su propio campo pulsional. Para lograr esto, el niño debe haber vivenciado la posibilidad de sostén del otro, de estabilidad, aún en circunstancias donde el propio niño libera sus tendencias pulsiones contra éste. Así, en esas situaciones mediadas por esa ambivalencia que capta al niño (entre las tendencias pulsionales y la respuesta del otro), puede ir construyendo la imagen de estabilidad de sí mismo y en relación a los otros. Es más, es este mismo proceso el que le permite ir armando la ‘capacidad de preocuparse por el otro’, categoría también desarrollada por Winnicott (1963).

⁴³ Transformación que tiene sus raigambres en esas primeras relaciones del niño con el adulto.

Observamos que en estos niños en las relaciones con los otros prima un tinte mayormente instintual, lo cual nos hace pensar en ciertas dificultades en la construcción de su propia imagen, situación que proyecta en la relación con el otro. Asimismo, esto lleva a que el niño no pueda sentirse ‘satisfecho’ con sus producciones, porque pesa sobre él cierta inestabilidad que se traduce en sus producciones y consecuentemente con ello, exija en muchos casos, la presencia efectiva del otro, como un modo de estabilizarse y de ser reconocido.

Para pensar en ello, Winnicott (1958) nos aporta un concepto clave y paradójico: la capacidad de estar solo, que refiere a la experiencia de estar a solas en presencia de alguien. Es decir, consistiría en experimentar momentos de soledad, ‘con uno mismo’, hallándose alguien presente, disponible, pero sin exigir nada o sin intervenir. Implica una relación (que el autor llamará relación del ego) entre dos personas (niño-madre), una de las cuales está sola. Se trata de construir y descubrir la propia vida personal, dentro de un espacio de confianza, que brinde seguridad. Al respecto Alicia Fernández (2006) expresa:

Con otro al que se pueda recurrir, pero que no esté dirigiendo su atención direccionada y focalizada a que hagamos o digamos algo, o incluso a que juguemos a algo: ‘un otro disponible’. La madurez y capacidad para estar a solas implica que el individuo ha tenido la posibilidad de establecer la creencia de un ambiente benigno y confiable (p.10).

Asimismo, Winnicott (1958) dice

La base de la capacidad para estar solo reside en la experiencia de haberlo estado en presencia de otra persona. Así, el niño que adolezca de una débil organización del ego podrá estar solo gracias a recibir un apoyo del ego digno de confianza. (s/p)

Advertimos que ‘la capacidad de estar a solas’ de los niños que participaron de los talleres, experimenta ciertos tropiezos, conduciéndonos a preguntarnos por esas primeras experiencias de ‘estar a solas con otro disponible para establecer la creencia de un ambiente confiable’. Y, aunque no podamos en este momento responderlo, porque ello implicaría un recorte que excede a este trabajo, nos aventuramos a pensar en la presencia de adultos que han tenido algunas dificultades para estimular el contacto con los objetos, redundando esto en los niños en un déficit lúdico y creativo, introduciendo

un escenario propicio para la presencia de dificultades en la relación con los objetos de conocimiento.

Por otro lado, y como venimos afirmando, la posibilidad de aprender se sostiene en la capacidad lúdica y esta, a su vez, en la capacidad de estar a solas en presencia de otro disponible. Ambas se vinculan con la capacidad de interesarse en el otro, en lo otro y, por lo tanto, en los objetos externos. Objetos que se irán transformando en objetos de conocimiento. Para aprender el niño necesita que se lo provea de “un ambiente facilitador, confiable y confiante y este ambiente debe ser ofrecido por los enseñantes” (Fernández, A: 2006; s/p).

Por ello, se torna central hacer lugar al papel de los adultos, no sólo los padres, sino los adultos referentes del espacio escolar, quienes pueden ir trabajando direccionando su intervención para dar lugar a ambientes de aprendizaje más favorables, abriendo otros modos de espacio transicional, en este caso en la escuela.

A propósito de ello, Winnicott (1951) aporta algunas ideas en cuanto al lugar del mismo dentro de la institución escolar haciendo referencia al papel que asume el maestro:

[...] una amiga comprensiva y afectuosa, que no sólo será el principal sostén de la vida de los niños fuera del hogar, sino también una persona resuelta y estable en su conducta hacia ellos, que comprende sus alegrías y penas personales, tolera sus incongruencias y puede ayudarlos en los casos de especial necesidad. [...].

Asimismo, resalta que el maestro debe capacitarse para “apreciar intelectualmente la naturaleza de este problema relativo al crecimiento y la adaptación [porque] En contraste con la madre, posee un conocimiento técnico derivado de su formación y una actitud objetiva hacia los niños bajo su cuidado”. Pero advierte que “Por fortuna, no necesita saberlo todo, debe contar con un temperamento que le permita aceptar la naturaleza dinámica de los procesos del crecimiento y la complejidad del tema” (op. cit.).

Entonces, consideramos fundamental tomar en cuenta estas particularidades que el autor nos señala en cuanto al lugar del adulto, porque hace foco tanto en la posibilidad de contener como de instalar diferencias; en estar dispuesto a fijar pautas “que resultan inaceptables en sus propias comunidades” (op. cit.) al tiempo que proveer las

herramientas y márgenes necesario para el desarrollar las potenciales creativas de los niños.

Por otro lado, baliza el conocimiento no como una herramienta al servicio del etiquetamiento y la clasificación tan propias de estos tiempos y que abonan a movimientos de desligadura. Por el contrario, posicionan al adulto y a la institución como activos contribuyentes al trabajo de ligadura que debe ir realizando el niño, entre el adentro y el afuera.

CAPÍTULO V

La Dinámica grupal como posibilitadora del aprendizaje.

En éste capítulo nos centraremos en los aspectos referidos a la dinámica establecida al interior del espacio grupal. Para ello, tomaremos como referencia algunos ejes que nos invitan a pensar en el grupo -no como un todo, o como un conjunto de personas ligadas por ciertas constantes-, sino “como un espacio hospitalario, de alojamiento de lo bárbaro” (Jasiner, 2008, p. 55) que posibilita los aprendizajes.

La psicopedagoga Liliana Fonseca (2004), en su trabajo sobre grupos de tratamiento psicopedagógico, define al grupo como

un encuentro de subjetividades que a partir de las miradas y de las primeras interacciones constituye un dispositivo grupal: o sea, un proceso grupal, un interjuego de roles, y formaciones grupales específicas como la red de identificaciones y transferencias cruzadas que constituyen la matriz grupal, ilusión grupal y mito. (p. 21)

De esta manera, un ‘agrupamiento’ de personas puede comenzar a constituirse poco a poco en un grupo, y para ello en primer lugar es necesario que entren en juego algunas constantes tales como el tiempo, el espacio, los objetivos, los integrantes.

Acerca de la presencia de estas invariantes en el espacio de los talleres artístico-lúdicos, podemos decir que, si bien estaban desde el inicio, la consolidación de las mismas, en tanto *constantes*, se fue logrando con el transcurso de los talleres, en la medida que éstos empezaron a formar parte de la cotidianeidad de la institución, y a ser significados por los niños. Una de las docentes comenta:

“se notó mucho las intervenciones, ellos están esperando a las chicas de la uni, preguntan cuándo vienen, comenta lo que hicieron (...) se nota en la conducta, están más tranquilos... De una manera inesperada se acuerdan cosas, ¿te acordas cuando nos involucramos con papel?, dicen” (Entrevista n° 1. Anexo III).

Ahora bien, en la construcción de un grupo también está involucrada la tarea como articulador de la dinámica del mismo. Al respecto, la mencionada autora selecciona tres ejes para pensar en ese movimiento que se produce en lo grupal y que hemos tomado como referencia para pensar los efectos de lo grupal en relación con el aprendizaje. Ellos son:

- a) *Circulación del conocimiento*: se refiere a las posiciones que los sujetos adquieren frente a los otros y al conocimiento, es decir, a los roles de enseñante y aprendiente.
- b) *Estrategias cognitivas*: Este eje refiere a las habilidades que cada sujeto pone en práctica para resolver problemas, sean lúdicos, lingüísticos, espaciales, interaccionales, matemáticos, entre otros y que surgen en el interior del grupo.
- c) *El cuerpo y sus desplazamientos en el espacio*: la imagen y esquema corporal puesto en actividad, en movimiento frente a la mirada y acción del otro.

A continuación, explicitaremos algunos aspectos de los mismos que consideramos se pusieron en juego en los talleres y que resultan centrales para pensar en las posibilidades de aprender de los niños.

a) *Circulación del conocimiento*: En los talleres, los roles de enseñante y aprendiente fueron rotando constantemente, entre niños y adultos. Algunas veces, si bien el conocimiento parecía estar en las coordinadoras (por ejemplo, cuando explicaban las consignas y mostraban cómo desarrollarlas o cuando ayudaban a alguno de los niños en su hacer) éste no se focalizaba exclusivamente en ellas, porque a partir de ciertas intervenciones (principalmente preguntas) dirigidas hacia los niños, se buscaba dar lugar al saber de los mismos, y por lo tanto favorecer su circulación dentro del grupo.

Veamos una viñeta:

“[...] a C1 y a C2 se les ocurre jugar al ‘tiro al blanco’ en el pizarrón, los chicos aceptan, quieren jugar. Borro el pizarrón. C1 dibuja con tiza los círculos y les pregunta a los chicos si está bien así. También coloca el puntaje en cada círculo (100, 90, 80, 70 y 0). [...] En un momento, C1 les plantea a los chicos sumar los puntajes de cada tiro y anotarlos. Tira Mi., y tienen que sumar $90 + 80$, C1 escribe la cuenta en el pizarrón, pregunta cuánto da, ‘¿ $0 + 0$?’ le responden ‘0’, continúa ‘¿ $9 + 8$?’ alguien dice 16, C1: ‘cerca’. Le dicen ‘17’, C1: ‘¿Cuánto da entonces?’ los chicos no responden. Una de las nenas, que observa la situación, dice ‘¡170!’”. (Observación nº 4. Anexo III).

Otras veces, estos roles de enseñante y aprendiente transitaban entre los mismos niños: cuando se ayudaban entre ellos durante el proceso de realización de las actividades propuestas, o cuando *respondían al pedido* de algún compañero, haciéndole lo mismo que habían hecho para sí.

Cuando la circulación del conocimiento es posible dentro de un grupo, permite que todos los que forman parte de él puedan, en algún momento, *habitar* esos roles de enseñante y también de aprendiente, permitiendo que los mismos no queden adheridos a una sola persona, por ejemplo, al coordinador.

b) Estrategias cognitivas. En relación con las habilidades que cada niño puso en práctica para resolver las situaciones problemáticas, podemos señalar aquellas vinculadas con los modos de acercarse a algunos objetos. Por ejemplo, en uno de los talleres donde se propuso a los chicos que armaran relieves sobre un soporte de cartón a partir de mezclar servilletas de papel y pegamento, F., quién solía trabajar prolijamente y sin ensuciarse lleva adelante la siguiente estrategia:

“[...] se pone a silbar mientras trabaja con las servilletas y el cartón, dice que está haciendo una tablet. Para no ensuciarse las manos con la mezcla de plasticola y agua, en vez de mojar las servilletas en la misma, toma el tarrito y le va tirando la mezcla a las servilletas para pegarlas”. (Observación nº 6. Anexo III).

En otra ocasión, se propone a los niños armar grafitis sobre un gran papel. Al rato de dar por iniciada la propuesta, parecía que escribir o dibujar algo que se les ocurriera a ellos mismos, no generaba entusiasmo, entonces las coordinadoras comienzan a hacer dibujos o escribir palabras en distintas partes de la superficie del papel tales como: “¡Hola!”; “¿Cómo estás?”, y de a poco los chicos van colocando sus escrituras a veces a modo de respuestas a esas preguntas y otras generando ellos mismos sus preguntas, ideas, hacer dibujos.

Allí entonces, pudimos observar algunas estrategias de escritura que utilizaron, dado que hubo quienes que antes de escribir lo que pretendían *preguntaban*, como buscando cierta seguridad en el otro, quizás por temor a equivocarse y también esperaban a que las coordinadoras continuaran haciendo preguntas en el papel para seguir escribiendo:

V. pregunta si la palabra “enamorada” va con h (quiere escribir “estoy enamorada”), C1 responde: “¿enamorada con h? Mmmm”. [...] V. escribe “estoy enamorada de vos”. Dale haceme otra pregunta.

Otros, en cambio se ‘lanzaban’ a escribir del modo que podían, sin reparar en la *correcta escritura*, (porque además luego podían leer lo escrito en el sentido correcto) y continuaban escribiendo o haciendo dibujos sin esperar una nueva pregunta:

O. estaba bordeando su mano sobre el papel. La coordinadora pasa y escribe cerca suyo “¿Qué hiciste ayer?”. O. escribe (con imprenta mayúscula: “AYERESTABA ABURRIDO Y MEPOSE A MIRAR LA ERA DE DILO TRES”. Luego continúa haciendo detalles a la mano bordeada, transformándola en una paloma. (Observación nº 9. Anexo III).

También vale mencionar la estrategia de apelar en forma constante al otro para poder hacer, y aunque adjetivemos a ésta como ‘dependiente’, en todo caso, nos está

señalando el punto donde hay que intervenir con el niño. Es decir, preguntarse en primera instancia qué lugar toma ese otro (se apela para que haga por él o para ser sostenido por él), y a partir de allí, inter-venir, incluir otra versión sin ahogar las otras posibles (Fernández, 2000 b) y qué condiciones deberían aparecer entonces para que ese niño pueda tornarse un sujeto autor (op. cit). En relación con ello, aludimos a la estrategia que frecuentemente E. toma, y aunque en otro apartado ya hemos realizado alguna referencia sobre esto⁴⁴, aún así, cabe recordarla:

Por lo general, E. trabajaba muy cercanamente a V., y por eso realizaba las mismas producciones, por ejemplo, pintando y dibujando lo mismo que V.

En un taller⁴⁵, advertimos que “V. y E. comienzan a pintar lo mismo, cada una en su afiche (pintan con amarillo un esquinero del papel). [...] V. y E. siguen pintando lo mismo, ahora, pintando con celeste el borde superior del afiche”. Continúan trabajando a la par, y una de las coordinadoras al percatarse de esta modalidad de producir se acerca a conversar con ellas sobre sus dibujos, sobre ¿por qué pintaron lo mismo? Ellas le responden que ‘*son amigas desde chiquitas (desde los dos años), que fueron al jardín juntas, y hacen todo juntas. Después dicen que adentro del corazón que pintaron le van a escribir su nombre*’. La coordinadora les dice, entonces, que “[...] los dibujos ya no van a ser iguales porque cada uno va tener el nombre de ellas, que es distinto”. Con ese comentario pareciera que la coordinadora pretende hacerles ver, de algún modo, que a pesar de ‘hacer todo juntas’ e igual, habrá ‘algo’ singular allí, propio de cada una, que marcará la diferencia entre ambas.

c) El cuerpo y sus desplazamientos en el espacio: Si bien, ya hemos desarrollado los aspectos referidos a la construcción del cuerpo en un capítulo anterior, nos detendremos un momento para analizar ‘el movimiento frente a la mirada y la acción del otro’.

En muchos de los participantes, es el cuerpo el que aparece en un primer plano. En el modo de estar impera el movimiento antes que la palabra; un movimiento predominantemente hostil y expulsivo que frecuentemente se exacerbaba ante la mirada del otro, quedando el niño expuesto a situaciones de tensión con sus pares y con el adulto.

El lugar de la coordinación en la dinámica grupal

La coordinación del grupo es un lugar clave que posibilita pensar la posición que cada uno de los niños asume en la tarea que tienen que llevar adelante. No se trata de alguien que controla la escena, ni direcciona en función de completar un producto. El

⁴⁴ Ver Capítulo IV: “Particularidades de la producción de los niños”

⁴⁵ Observación n° 3. Anexo III

coordinador abre el juego para que se potencie lo singular de cada integrante, en el tiempo y modo de cada uno. En éste sentido y desde éste lugar, sus intervenciones tendrán *efecto* terapéutico.

Las intervenciones de los coordinadores pueden ser múltiples, algunas de ellas consistieron en:

- **realizar preguntas para ampliar la información:** por ejemplo, en un taller cada niño presentaba el dibujo realizado, la coordinadora invita a uno de ellos que había realizado una casa con detalles de volumen, como si fuera una construcción en dos planos: -¿“*a ver lo que hizo el arquitecto?, ¿saben por qué le digo arquitecto?*”-. Los chicos responden: “-*sí, porque un arquitecto construye casas*” (Observación nº 7. Anexo III).

- **resaltar lo que se está diciendo:** en un taller donde se invita a enrollarse con papel, a jugar a las momias, la coordinadora pregunta: ¿“-Saben qué son las momias?” y F. dice: “*son personas, que las envolvían y ponían en un ataúd*”-. Mientras tanto algunos chicos circulan por el espacio, caminan, dan vueltas. Ante esto la coordinadora pregunta: “¿*escucharon lo que dijo F.?*”-. Los chicos: “no”; C1: ¿“-F. *podés explicar de nuevo por favor?*”- Y F. explica nuevamente” (Observación nº 1. Anexo III).

- **propiciar la toma de conciencia sobre las propias estrategias:** la coordinadora ayuda a O. a agujerear los orificios de la máscara con un cortapapel y mientras lo hace, O. realiza un comentario elogiándola por eso. Ella le responde: -“¿*y vos? Mirá qué genial cómo pintaste la máscara!! ¿Es un superhéroe?*”-. El niño responde ‘*no, un villano*’”. (Observación nº 12. Anexo III).

- **proponer consignas que ayuden a comprender:** por ejemplo, en una ocasión se invita a los niños a preparar una pasta con talco y plasticola. La idea es desparramarla sobre un cartón y luego colocar algunos elementos sobre ella (tapitas, lana, cinta, etc.), para realizar un grabado. En ese momento agarra la plasticola y pega las tapitas, luego dice: “*terminé*”. La coordinadora le dice: ¡*no vale!* *hay que cubrir todo el cartón y después pegarle cosas [...]* (recordemos que F. muestra bastante desagrado cuando tiene que ensuciar sus manos). Luego el niño coloca más pasta al cartón y la desparrama con las manos, se ensucia, hace una carita con los dedos”. (Observación nº 8. Anexo III).

En palabras de Barzani (2001)

[...] el coordinador de un grupo sólo recortará alguna secuencia, llamará la atención sobre alguna escena, resaltaré algún detalle pasado por alto. De esta forma, no será quien posea *la verdad* de lo que ocurre en el grupo, ni

llenará el espacio grupal de interpretaciones que provienen de “su propia imaginación creadora”. Al señalar sólo algunos sentidos evitará el congelamiento del “juego” -grupal- que la emisión de *una verdad* categórica produce. De este modo, hará posible la creación de nuevos sentidos. (p. 8)

Graciela Jasiner (2008) al referirse a las intervenciones del coordinador dice que, más allá de la forma que tomen las mismas, éstas están guiadas por el par alienación-separación, “par imprescindible de articular para pensar intervenciones que producirán trama o, en cambio, trazo, en los distintos tiempos de la experiencia grupal” (p. 169). Así con referencia a las primeras, las que producen trama, dirá que son aquellas donde se propicia el lazo, la relación con otros, que aparezcan las voces con respecto a aquello que los liga como grupo (por ejemplo, en éste grupo las actividades comunes, las fechas importantes...).

Viñeta: Los chicos llegan al lugar donde se lleva adelante el taller. Es el primer encuentro del año siguiente. La coordinadora les pregunta: “- ¿cómo andan?”-. Uno de los chicos dice: - “con los pies”-. C1: - “¡menos mal! ¡Miren si anduviéramos con las manos!”- (y se pone a caminar con las manos en el piso). Risas [...]

Se les pregunta si vinieron todos, dicen que sí. La C1 pregunta por J. y uno de los chicos dice: “-repetió de grado y Sa. también”-. Luego conversan sobre las materias que tienen en la escuela y F. dice: - “inglés, talleres de papel o arte, tenemos sociales, matemática y también natación”-. C1: - ¿“y a ustedes les gusta nadar”? O. responde: - “a mí no”-, otros dicen que sí. B. dice que él nada en el río (siguen con ese tema, hablando sobre quiénes saben nadar y quiénes no). Uno de los chicos le pregunta a la coordinadora si ella sabe nadar y ésta les cuenta que aprendió de grande. La otra coordinadora (C2) les pregunta si nadan en el río. Se habla también sobre los cumpleaños, qué día cumple cada uno, C1 les pregunta a todos, y nos damos cuenta que para el cumpleaños de la mayoría falta bastante y el de R. (alumno nuevo) ya pasó. Uno de los chicos cumple en septiembre. La C1 dice: “en septiembre hay que traer torta”... (Observación N° 7, Anexo III).

Las intervenciones “corte”, son las que propician que lo singular de cada uno aparezca y el sujeto pueda verse en ello.

En una oportunidad, cuando el taller estaba finalizando, se dio una situación entre dos niños, F. y M., que exigió la intervención de las coordinadoras (Observación n° 5. Anexo III). Sucedió que M., al tirar una pelota, hizo caer al piso una figura de masa elaborada por F. en un taller anterior. F. al ver que su muñeco se había quebrado debido

al golpe, se sienta y llora. Esta circunstancia requirió una intervención diferente para cada uno de los niños:

“C1 interviene, le dice a M. que se quede para arreglar el muñeco, el resto [de los niños] se va. M. primero no quiere saber nada, C1 lo convence, se sienta a su lado e intentan arreglarlo. Cuando terminan de arreglar el muñeco, M. se va [...]”.

La insistencia de la coordinadora para que M. intentase reparar, de algún modo, el muñeco de F., parecía perseguir el objetivo de *poner un coto* a sus movimientos y que pudiese ver que sus acciones tenían efecto no sólo en los otros, sino para él también.

En cuanto M. se retira de la escena, otra intervención de la coordinadora debe ponerse en marcha para F.:

“[F.] está inmóvil parado frente a ella, sin decir nada. La C1 le dice: -“F. tenés que defenderte!, si tenés ganas de decirle algo a M., una puteada, andate a la m., tenés que decirlo, no te guardes las cosas”!.- y F. le responde: -“no, porque no se dicen malas palabras”-. C1: se ríe y dice: -“bueno, entonces, decile ¡andate al carajo!, ¿vos sabes lo que significa carajo?”. F: “no”. C1: El carajo es... (y le explica el significado⁴⁶) F. esboza una sonrisa”.

Aquí, podemos pensar que estas palabras de la coordinadora buscaban que F. pudiera expresar parte de su enojo o rabia por lo ocurrido, exteriorizarlo; se apuntaba a que se ‘moviera’ de esa posición que adoptaba frente a la situación, porque estar ubicado en ese lugar de ‘no reacción’ no le jugaba a favor con sus pares.

Asimismo, y en relación con pensar el efecto terapéutico de las intervenciones, la mencionada autora señala dos direcciones de las intervenciones. Por un lado, aquellas que se orientan hacia lo que ella denomina como “alojamiento subjetivo”: [esas que] “propician a través de la pregunta la implicación del sujeto con su padecimiento” (op. cit. p. 173). Consideramos que las enunciadas en la viñeta anterior, son ejemplo de ellas.

Por otro lado, están las que se orientan hacia “la introducción de demora, [las] que buscan introducir demora a la inmediatez de lo compulsivo y muchas veces el solo

⁴⁶ En la época dorada del Imperio Español, tiempo de hallazgos marítimos y asentamientos coloniales, grandes carabelas surcaban el Atlántico dónde los vigías ojeaban el horizonte en busca de señales de tierra. Lo hacían desde una canastilla situada al final del mástil, a la que los marineros (por su semejanza con el órgano sexual masculino) terminaron por llamar CARAJÓ. Como castigo y a consecuencia de una infracción cometida a bordo por un marinero, éste era enviado al carajo durante horas e incluso días. La sensación de movimiento lateral era tal, que los marineros salían mareados y atormentados. La expresión se popularizó por el uso descontextualizado de los marineros, y ha llegado a nuestros días como respuesta a cuando alguien nos dice algo que nos sienta mal o nos hace sentir incómodo, e incluso cuando nos cuenta algo que nos resulta sorprendente o poco creíble.

encuentro con el otro puede estar introduciendo una demora en la vida de cada quien” (op. cit. p. 174).

En este sentido, sucedió que en uno de los talleres⁴⁷ donde los niños habían elaborado masa para modelar libremente, algunos de ellos comenzaron a arrojarla hacia otros/as compañeros/as, lo que derivó en una situación que dejó a una de las niñas llorando. Cuando esto fue resuelto por las coordinadoras, y al haber planteado como regla “no tirarse masa entre ellos”, es que surge la posibilidad de hacer lugar al juego. De éste modo, se propone jugar al tiro al blanco, y entonces aquel ‘tirar por tirar’ de manera compulsiva, pasa a formar parte de un juego organizado, donde esa acción se transforma y tiene un objetivo ligado al juego en sí (obtener el mayor puntaje, respetando los turnos). Advertimos aquí cómo el demorar, el esperar los turnos de cada uno, permite encontrar una salida ‘creativa’ que transforma en lúdico un modo de aparecer pulsional.

Finalmente, vale mencionar que en ésta creación de sentidos y al ser un espacio grupal constituido por niños, los coordinadores deben tener sobre todo una actitud de apertura para lo que pueda surgir. En palabras de Fonseca (2004)

(...) consideramos sumamente importante la disponibilidad corporal que deben manifestar los coordinadores para poder jugar, para participar de los juegos que proponen los niños, para poder señalar e interpretar, no sólo a partir de la palabra sino también a partir de la postura y el gesto. (p. 29)

Consideramos que estas cuestiones estaban presentes en las coordinadoras del grupo. Veamos unas viñetas que muestran ésta disponibilidad de la que nos habla la autora:

“la idea es que, con la ayuda de otro, cada uno remarque la silueta de su cuerpo en un afiche, en la posición que quieran [...] Las coordinadoras van ayudando a remarcar las siluetas de los chicos [...] M. y O. se pintan con fibrón los brazos, las orejas, las muñecas. C1 dice: ‘¡miren los tatuajes que se están haciendo M. y O.!’ J. y E. se asoman por la puerta. B., Mi., F. y V. trabajan en sus figuras. C1 se deja pintar el brazo y la muñeca por O [...] C2 también se deja pintar el brazo por F.” (Observación n° 2. Anexo III).

En otro taller, donde se había invitado a los niños a enrollarse el cuerpo con papel, surge, en un momento, un juego que consistía en acostarse en el piso y ser tapado con trozos de papel por el resto de los participantes, para luego, levantarse y destaparse. Así van pasando varios chicos:

⁴⁷ Ver Observación n° 4. Anexo III.

“Los tapan a los cuatro con todo el papel. C1 cuenta ‘¡a la una, a las dos y a las tres!’ y los varones se levantan y destapan.

C1: ‘ahora a tapar a las nenas’. Se acuesta sólo S. Se suma E. después [...] Se tiran al piso, dos nenas se corren. Entre tres le tiran papel a E. C1 se acuesta en el piso diciendo ‘¿Quién me tapa a mí?’ Algunas la empiezan a tapar con papel”. (Observación nº 1. Anexo III).

Esta cuestión sobre la disponibilidad que debieran tener los coordinadores, aparece también en el discurso de ellas mismas durante una entrevista⁴⁸ al ser interrogadas por las características que tendría que tener quién coordina espacios grupales con niños. Más allá de que mencionan como importante contar con un conocimiento teórico de base (sobre el desarrollo del niño, los aprendizajes, cuestiones vinculadas al arte, entre otros), refieren a

“(...) ésta disponibilidad de ver qué va a pasar ahí, con ésta posibilidad de apertura, para decir bueno a ver, con qué me encuentro y ver cómo lo afrontamos (...) disponibilidad para trabajar, para estar, para ser parte del juego, para que a veces te usen un poco como el juego, no, que uno pone el cuerpo ahí, que te pintan, que te ensucias, y que estás dispuesto a encontrarte con lo que sea, ¿no?”

La otra coordinadora agrega

“(...) creo que esa cualidad de la que habla tiene que ver con la posibilidad de saber que no sabes nada, o sea la disposición de que, a éstas alturas, todavía no conocemos (...) no sabemos nada de lo que se te va a aparecer. Más allá del marco teórico en el que estás instalado y de que estás muy preparado, y de que hayas visto niños toda tu vida; o sea es éste factor sorpresa, decir a ver, no me las sé todas”

A partir de estos decires pensamos que la *disponibilidad* del coordinador, no sólo implicaría la predisposición a nivel corporal de la que nos hablaba L. Fonseca, para poder incluirse en las propuestas de los niños o para intervenir a través de ciertas expresiones gestuales o posturales. También tendría que ver con poner en juego un ‘no saber’, en el sentido de no adelantarse, de no dirigir lo que ocurre dentro de un grupo, de no establecer un juicio previo respecto del hacer y/o los participantes, y dejar que la sorpresa, lo no esperado acontezca.

En síntesis, en la coordinación de un grupo, se trata de sostener y mantener una posición flexible, abierta, porque más allá de contar con todo un bagaje teórico-práctico,

⁴⁸ Ver Entrevista nº 3. Anexo III.

cada vez que nos encontremos delante de un grupo y de sus participantes, se trata de pesquisar lo particular de *ese* grupo.

A lo largo de este capítulo hemos procurado desarrollar aspectos vinculados a la dinámica grupal, a partir de identificar desde dónde entendemos al grupo y cuáles consideramos que son las constantes que se ponen en juego para su constitución. También, nos enfocamos en los ejes fundamentales que forman parte de dicha dinámica basándonos en los aportes de L. Fonseca, para pensarlos con relación al grupo estudiado.

Además, hemos abordado una temática central para pensar lo grupal: el lugar de la coordinación y las intervenciones, identificando algunas particularidades de las mismas y sus efectos.

En suma, consideramos que el modo de pensar lo grupal y la singular dirección que se le imprimió al mismo, nos permite seguir sosteniendo la hipótesis de ser un posibilitador del aprendizaje. En este sentido, el grupo es un espacio que permite - instalación de un espacio de confianza mediante-, que la capacidad de jugar, la capacidad creativa, pueda surgir y desplegarse, porque ésta no tiene que ver con un talento particular, sino con los modos que los sujetos ponen en juego cada vez que son demandados a resolver alguna situación, y que al interior de un grupo se producen constantemente.

CAPÍTULO VI

El arte como dispositivo para potenciar la creación.

En el desarrollo que sigue intentaremos esbozar algunas ideas respecto de pensar la experiencia artística como un proceso que se produce a partir de las relaciones que se promueven entre los niños y sus producciones, potenciando la transformación de unos y otros, en artistas y obras de arte.

A lo largo de este trabajo, y apoyándonos en los desarrollos de Agamben (2007), hemos otorgado al arte el estatuto de ‘dispositivo’ no sólo porque posee la potencialidad de “capturar, orientar, modelar”, sino también de dar visibilidad y producir subjetividad. Asimismo, y siguiendo a Deluze (1986) consideramos que, independientemente de la modalidad en la que el arte se exprese, cualquiera de ellas posibilita a los sujetos la *creación* de nuevos modos de existencia, se ligan experiencias, se construye algo nuevo que antes no estaba.

Ahora bien, vale pensar de qué manera se presentaron esos ‘nuevos modos’, o qué es lo que los talleres van permitiendo ligar al tiempo que visibilizan los modos de estar de cada uno de los niños, ‘modos’ sobre los que al mismo tiempo se está interviniendo. En éste sentido una de las coordinadoras de los talleres explica:

“en la forma en la que lo producían, en ese proceso de producción...podían aparecer esos conflictos de los que bueno, nos habían hablado sus padres, o sus docentes, bueno, aparecían ahí, ¿viste?, en bruto, no, muy naturales. En ese sentido lo artístico me parece que favorece.” (Entrevista N° 3, Anexo III)

“La intervención nuestra, si bien se centró en el ‘arte’ hay un modo de considerarlo que tiene que ver con los modos que cada uno encuentra para hacerle frente a lo que tiene que resolver... entonces, esto nos permite pensar en varias áreas, no sólo en si puede dibujar o modelar... eso es lo que ahí muestra pero eso nos lleva a pensar qué le pasa en otros lugares: en el aula, en este vínculo con los docentes, y también en relación con los adultos de referencia de su familia creo...” (Entrevista N° 3, Anexo III)

Así, si bien todas las propuestas estuvieron orientadas a trabajar con la construcción del cuerpo porque es el puente que nos conecta con las posibilidades de aprender, las mismas tenían diferentes tiempos. En un primer momento, en muchas de ellas, lo más pulsional de cada uno se ponía en juego para luego pasar a un momento de intervalo,

entre la ‘impulsión y la acción’ estableciendo una ligazón entre imágenes verbales, cinéticas, visuales⁴⁹.

Y en el transcurrir de estos tiempos se fueron poniendo en escena otros modos de estar⁵⁰ de los integrantes, que solían estar velados por un hacer ‘aprehendido’, hacer que de alguna forma parece resguardarlos de las percepciones y sentimientos internos que reiteradamente algunos desestiman.

Beatriz Janin (2013) al referirse a las intervenciones en la clínica con niños menciona aquellas vinculadas con “Deshacer desmentidas y desestimaciones”. Ambos, dice, son “modos defensivos frecuentes en la infancia” (p.95), y puntualmente en relación a la desestima explica:

La desestima supone el rechazo de trozos de la realidad, percepciones y/o pensamientos, y deja agujeros en el entramado psíquico. [...] Lo que no se registra, lo que no tiene lugar en el entramado psíquico, sino que se inscribe como agujero, vuelve desde la realidad de diferentes modos. El costo del uso permanente de estas defensas es alto. Al desmentir o desestimar las propias percepciones, el niño empobrece el material a ser tramitado. (p. 95)

Ahora bien, esos ‘modos’ obligan a poner en juego maneras de *conmover* esa presentación del niño. Por ejemplo, en M, ese modo casi ‘habitual’ que describíamos (su relación inestable con los otros, el pegar, ‘sacarse’, insultar, entrar y salir del espacio a su gusto...) parece conmoverse cuando el otro (adulto/coordinador) no responde a la manera que siempre lo hace: por ejemplo, agradeciendo la masa dada a la compañera más allá del tamaño de la donación, o la reacción ante la disculpa del coordinador por haberlo responsabilizado de algo que él no había hecho (Observación N° 4. Anexo III).

O en F., al poner en palabras de un modo casi cínico algo de su bronca, de su enojo, al ver que sólo miraba y no decía nada ante el hecho de que un compañero había prácticamente destrozado su producción. Esto provoca que en el rostro de F. se dibujen una lágrima y una sonrisa (Observación N° 5. Anexo III). Y aunque todavía no pueda decir a sus compañeros cuánto le molestó lo que sucedió, algo de su malestar con los otros parece disminuir...

⁴⁹ La característica y orientación de las propuestas fue desarrollada en el Capítulo III de éste trabajo.

⁵⁰ Ver Capítulo IV: Las producciones de los participantes del taller.

Este conmover *produce subjetividad* porque forma otras repuestas, en el sentido de que obliga al sujeto a inventarse, a crear. Como expresaba Winnicott (1970):

la creatividad es el hacer que surge del ser [...] el origen de la creatividad es la tendencia genéticamente determinada del individuo a estar vivo, permanecer vivo y relacionarse con los objetos que se interponen en su camino cuando llega para él el momento de esforzarse por conseguir cosas, incluso por alcanzar la luna. (p. 95)

Entre artistas y obras de arte: el valor de la creación

Las respuestas del niño en tanto producciones, y más allá del producto logrado, adquieren un valor porque el arte tiene el poder de otorgar valor. Algo considerado inútil, en el arte o a través del arte puede cobrar nuevos sentidos, algo hasta entonces invisible puede pasar a ser el foco de atención. El arte es “algo así como ‘otra vuelta de tuerca’ a las miradas hegemónicas, a las expresiones y modelos de pensamiento mayoritarios, a las voluntades normativizadas” (Proyecto Turn, 2016).

En éste aspecto, resuenan también las palabras de las coordinadoras:

“la posibilidad de la autonomía o de que el taller les haya dejado alguna herramienta para estar y hacer en espacios que no son el taller propiamente dicho. Por ejemplo, cómo dar lugar a la producción del otro y el valor que eso tiene, o que puede tomar otro lugar sin estar exponiéndose a las quejas o las descalificaciones de otros...” (Entrevista N° 3, Anexo III)

Por eso, en éste trabajo no solamente lo concretizado en un objeto tomó el valor de obra de arte. En el marco de lo que entendemos por creación, una sonrisa, una lágrima, una palabra escrita que no había podido aparecer hasta el momento, o un bollo de papel al que un niño da estatuto de pelota, son obras de arte. No se trata del talento sino, como venimos sosteniendo, de la posibilidad de ‘crear’ una respuesta que le permita a cada uno lograr algo.

Ahora bien, si a pesar de ello nos detenemos un momento en las producciones logradas⁵¹, podemos observar cómo la obra de arte se extiende más allá del objeto terminado, tiene una intención, es algo más que ese dibujo, esa máscara, ese disfraz que vemos, o ese tatuaje pintado sobre el cuerpo⁵². Esa *intención* que posee la obra de arte pertenece al artista, es su interpretación sobre algo, porque como afirma Danto “una

⁵¹ Ver Capítulo III y Anexo V: registro fotográfico.

⁵² Ver Anexo V: registro fotográfico.

obra de arte no existe sino es interpretada, esto es un procedimiento transformativo” (Diario La Nación: Suplemento Cultura: 15/12/2002).

Pero éste procedimiento de transformación sólo será posible si el que observa la producción puede “pasar” de percibir un simple objeto o imagen, a un plano donde la proyección y la apercepción son posibles, porque la esencia de esa obra siempre es en contexto, y depende, como toda⁵³ obra de arte, de las circunstancias socio-históricas que las atraviesan. En éste caso, dependen de los avatares constitutivos que transitan cada uno de estos niños, dando cuenta así de la realidad de los mismos.

En síntesis, hacer-se artista, crear una obra de arte, nos lleva necesariamente a repensar los lugares desde donde definimos esos conceptos, a situar los mismos en una trama epocal que imprime significados particulares y que se teje también con la historia de cada uno de los protagonistas, pero que en el hacer grupal, en un aquí y ahora particular, puede producir otro tejido y producir otros modos de ver, de otorgar valor, de crear.

Una viñeta final para ilustrar este cierre:

En uno de los encuentros se propone a los chicos armar disfraces para ellos mismos con cartón y cinta. [...] S., una niña a la que sus compañeros descalifican frecuentemente, subordinándose frecuentemente a esos decires y que adopta en el grupo una posición muy dependiente al adulto para poder hacer⁵⁴, en éste encuentro decide no armarse un “disfraz”, sino dibujar una gran casa sobre el cartón que le tocó. Así, recorta rectángulos de cartón para hacer las puertas y las ventanas; las pega de manera tal que puedan abrirse y cerrarse. Se dibuja ella misma, hace lluvia, dice que “*hay tormenta*”, y luego ‘hace luz’ en el interior de la casa. (Observación N° 13, Anexo III)

⁵³**Proyección:** “Se trata de la proyección en sentido amplio, tal como Freud la define en 1913 en Tótem y Tabú. La proyección [...] sirve para resolver un conflicto afectivo, en un conjunto de situaciones psíquicas conducentes a la neurosis, pero no es únicamente un medio de defensa, porque aparece también en casos en los que no existe conflicto. La proyección a lo exterior de percepciones interiores, es un mecanismo primitivo al que se hallan también sometidas nuestras percepciones sensoriales, siendo así, que la proyección, desempeña un papel capital en nuestro modo de representación del mundo exterior. Nuestras percepciones interiores de procesos afectivos e intelectuales son como las percepciones sensoriales, proyectadas de dentro a fuera, y utilizadas para la conformación del mundo exterior. La proyección aparece así como constitutiva del aparato psíquico. Un artista como A. Tunnelle lo expresa de este modo, hablando del arte: El artista no ve las cosas como son, sino como es él”. Resalta en el texto freudiano citado, la relación entre percepción y proyección, y podríamos decir a partir de él, que la personalidad se refleja en cómo el sujeto estructura una percepción”. (Pérez, S. 2007: Clase 1)

Apercepción: “Bellak (1950), partiendo del concepto freudiano de proyección en sentido amplio, crea el concepto de *apercepción* para nombrar la percepción significativamente interpretada, con lo que deja claro que no hay percepción sin sujeto. En el texto de Celener (1998) encontramos además los aportes de Husserl –importante filósofo del siglo XX, ligado a la fenomenología-, para quien la percepción, no se restringe solamente a la captación sensible de lo que se muestra, sino que supone la asociación simultánea de estados afectivos, el horizonte de experiencias pasadas y anticipadas, y el fondo constituido por el lenguaje”. (Pérez, S. 2007: Clase 1)

⁵⁴ Ver capítulo IV: La producción de los participantes del taller.

CONCLUSIONES

Esta tesis se ha propuesto conocer las potencialidades del uso del arte, pensando a éste como un dispositivo productor de subjetividad, en el escenario escolar actual para hacer lugar a los modos de aprender de los niños que concurren a la escolaridad primaria y potenciar vínculos grupales, a partir de un estudio de caso: los talleres artístico-lúdicos.

Como hemos podido advertir, en la actualidad la institución escuela se encuentra atravesada por demandas que, tal lo expresado por varios actores, no se vinculan con su función, porque desde el discurso de los mismos, ésta parece recortarse casi con exclusividad a una cuestión que se relaciona sólo con la transmisión de conocimientos. Pero esta afirmación, se vuelve al mismo tiempo contradictoria porque la misma transmisión lleva implícito algo de la ‘donación’, del ‘ceder algo a otro’, y esto implica algo que va más allá de aquello transmitido y que tiene que ver con el cómo y la calidad de ese acto, impactando de lleno en la función de los adultos.

Asimismo, en éste escenario de tensiones que atraviesan a la escuela, ésta genera permanentes demandas (a la política, a quienes concretan en acciones las mismas, a la familia, a las instituciones de la comunidad, entre otros) en busca soluciones, que siguen planteándose en un plano casi ideal, construidas sobre una idea de alumno y escuela que lejos están ya de las condiciones de ambos en el contexto actual. Por eso, si bien se puede apreciar la apertura institucional hacia propuestas como las que fueron objeto de éste estudio, sostenemos que se debe trabajar con profundidad sobre los *aspectos organizacionales e institucionales* para fortalecer la capacidad interna y externa de las organizaciones donde se llevan adelante propuestas cómo estas y sostener actividades intra e interinstitucionales. De lo contrario el trabajo se torna complejo y muy solitario.

Ahora bien, como se sostiene a lo largo del trabajo, esto requiere *conmover* la organización tradicional actual (en este caso de la escuela), haciendo foco en la creatividad y la innovación, sin desconocer ni desmerecer el valor de la misma en tanto institución de filiación, porque hace referencia a la cultura y deja marca(s) en los sujetos que transitan por ella. Y consideramos que esto sólo será posible, si se trabaja muy de cerca con los actores involucrados para *deconstruir* significados y potenciar que se expliciten tensiones, miedos, dudas sobre las prácticas que llevan adelante con los

alumnos de hoy, así como también sus anhelos y/o aspiraciones sobre aquellas otras prácticas que ingresan a la escuela provenientes de instituciones en red con la escuela.

En éste sentido, apostamos a que todas las *prácticas* pueden ser pensadas siguiendo la idea de ‘dispositivo’ que nutrió a este trabajo, no sólo porque la misma permite detenernos en el efecto que éstas tienen sobre los sujetos, en tanto ‘modelan, capturan, orientan’, sino porque además requiere que consideremos los medios que, de algún modo, producen esos efectos allí. En este sentido, pensamos que los talleres estudiados tuvieron esa dirección porque habilitaron otros ‘modos de hacer’ y nos posibilitaron acceder a las maneras singulares que cada uno de los niños que participó tenía de contactarse con los objetos de la cultura y, por ende, con la relación que establecían con el aprendizaje.

Así, en el desarrollo de esta investigación se identificaron y describieron algunos de esos *modos*, arribando con ellos a la idea de la importancia del lugar del adulto y las experiencias que éste provee, en tanto donador y potenciador de espacios de cuidado y sostén, para llegar a ser “un sujeto autor” (Fernández, A. 2000 b).

Las reflexiones esbozadas, nos permiten sostener que para que un niño pueda conectarse con los objetos y hacer ‘por sí mismo’, colocando al mismo tiempo allí un valor, necesita previamente de un adulto que, por un lado presente los objetos del mundo y estimule su contacto; y por otro, provea un ambiente seguro y confiable que le permita ir construyendo la categoría de semejante, mediante la vivencia de experiencias que posibiliten la consolidación de la ‘capacidad de estar a solas’ (D. Winnicott: 1958). Dadas estas condiciones se propiciaría la capacidad lúdica y creativa del niño, y por ende el aprender.

Muy por el contrario, cuando los otros significativos por las razones que fueran, hayan tenido dificultades para cumplir dicha función, nos encontramos con algunos impases que provocan un déficit lúdico y creativo que impacta fuertemente en el aprendizaje y en el cuerpo, como sede de los mismos.

Esta segunda afirmación, encuentra su correlato en la fuerza otorgada a las propuestas que, desde los talleres, hacen hincapié ‘sobre y con el cuerpo’, al animar que cada niño encuentre modos de explorar, manipular y producir con los materiales que se presentaron, cuestiones éstas que pudimos articular orientados por la lectura que, sobre la construcción del cuerpo y su relación con las posibilidades de jugar y aprender, nos permitió parte de la obra de Ricardo Rodulfo (1982).

Asimismo, la cuestión del análisis de la dinámica grupal se tornó otro de los puntos clave de la investigación. Advertimos la importancia del grupo como ‘espacio de alojamiento’ (Jasiner, 2008), porque al tiempo que capitalizó las diferencias, pudo tornarlas potenciadoras no sólo para cada uno de los integrantes en sí mismo, sino para también para el mismo grupo que empieza a captar las fortalezas y debilidades de sus integrantes. De esta manera, por ejemplo, se producen situaciones donde unos colaboran con otros, cada uno desde un ‘saber hacer’ que no se torna diferencia en menos, sino en más.

En este contexto, el lugar de la coordinación, su ‘disponibilidad’ y las intervenciones que se favorecen desde allí, son también términos medulares para que se produzca esa dinámica. Es esencial estar atento a los detalles sobre la presentación de cada niño, para lograr *afectar* algo de la posición que asume en el grupo, aunque sea por un momento, porque eso ‘obliga’ al niño -por decirlo de algún modo-, a encontrar alguna estrategia diferente a la que habitualmente pone en juego, que le permita responder a la situación que el adulto le plantea. Estrategia a la que en este trabajo dimos el estatuto de ‘*creatividad*’.

En relación con lo artístico, en el trabajo se ha otorgado a éste un valor que va más allá de las finalidades pedagógicas, didácticas y/o terapéuticas que reseñamos en el estado de la cuestión. Pudimos apreciar que la combinación de los lenguajes artístico-lúdicos, al tiempo que promovió el establecimiento de otras formas de vínculos, instaló las condiciones para que cada niño pueda encontrar luego, las herramientas que considere más propicias en función de las experiencias que tenga que transitar en su escolarización y/o en su vida. Porque el arte pone en acción un sinfín de posibilidades: explorar, probar, fantasear, manipular, pensar, anticipar, inventar, jugar, observar, transformar, diferenciar, sentir, representar, expresar... Por ello se vuelve un medio primordial para favorecer los procesos de aprendizaje.

Para finalizar, considero que este trabajo de investigación también es una ‘obra de arte,’ porque en su camino, más allá del escrito, de la obra en sí, algo produjo en mí y me permite resignificar la propia experiencia de aprendizaje.

SUGERENCIAS

Los resultados de éste estudio nos abren la posibilidad de visibilizar prácticas psicopedagógicas que se ponen en juego, a la hora de responder a las demandas escolares ante las múltiples y complejas situaciones que transitan en éstos tiempos niños y adolescentes en su escolaridad. Por ello, consideramos imprescindible apostar a que prácticas como éstas, cuya singularidad reside en la potencialidad para alojar el padecimiento de los niños y resignificar la experiencia de aprendizaje, puedan seguir inaugurándose no sólo en la escuela sino también en otras instituciones que trabajan con la infancia.

Para ello, es prioritario iniciar acciones que permitan un análisis crítico de la dirección que se le imprimen a las políticas sobre la infancia escolarizada y que derivan en prácticas institucionales puntuales, porque ello impactará directamente en las posibilidades de implementación o no de dispositivos tales como los analizados en éste trabajo.

Asimismo, se hace necesario un acompañamiento singular a los adultos que coordinarían estos espacios, para que puedan preguntarse qué posibilidades hay en ellos de llevar adelante experiencias como éstas. En éste sentido, no hablamos de capacidades para hacerlo, sino de la ‘disponibilidad y consentimiento’ a un trabajo interdisciplinar e interinstitucional que requiere dejar de lado prácticas hechas y armadas sobre el éxito, para hacer lugar a la duda, a los temores, pero sobre todo a la *invención*.

Este trabajo se enfocó en las potencialidades del uso del arte en tanto dispositivo productor de subjetividad. Como es sabido, el arte dentro de la escuela ocupa un lugar ‘accesorio’, respecto del resto de las áreas de conocimiento porque es considerado algo a enseñar, o algo para producir un ‘objeto’ que hay que evaluar tal como los otros conocimientos. En éste sentido, sería importante trabajar con todos los actores de la escuela, mediante talleres vivenciales para la resignificación de la implicancia de éste concepto, fomentando que salga a la luz el artista que existe potencialmente en todos nosotros, porque el arte nos conecta con la imaginación, la creación, lo lúdico, con la ficción, con otras formas de expresión y comunicación; cuestiones que se encuentran en estrecha relación con el aprender.

También consideramos que éstas propuestas deberían hacerse efectivas en el tránsito de la formación de los psicopedagogos. Sería interesante que en el transcurso de la

carrera se abrieran espacios donde los alumnos tuvieran la posibilidad de vivenciar propuestas vinculadas con los lenguajes alternativos del arte, para analizar los modos de acercamiento a ellos y acompañarlos a pensar desde allí la vinculación con los objetos más formales.

Por otro lado, potenciar en éstos espacios el trabajo interdisciplinar, dado que el mismo es un requisito *sino qua non* para intervenir en las problemáticas que afectan a los niños en estos tiempos.

Finalmente, considero que sería importante implementar dispositivos como éstos con otros grupos etarios, por ejemplo, adolescentes y jóvenes. En los tiempos que corren, muchos de ellos se encuentran atravesando situaciones que los muestran altamente vulnerables. Experiencias como éstas, les permitirán encontrarse con modos de metabolizar el malestar que padecen de un modo más ligado a la sublimación que a las situaciones de *acting out* a las que frecuentemente asistimos.

REFERENCIAS

- Agamben, G. (2007) *¿Qu'est-ce qu'un dispositif?*, Éditions Payot & Rivages, París, *Revista Sociológica*, año 26, número 73, pp. 249-264, mayo-agosto de 2011. Traducción de Roberto J. Fuentes Rionda.
- Araya, C., Correa, V. y Sánchez, S. (1990) *La expresión plástica, potencialidades y aplicaciones como herramienta psicoterapéutica*. Memoria para optar al título de Psicólogo. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile. pp.127.
- Baraldi, C. (1992). *Aprender: la aventura de soportar el equívoco*. Rosario: HomoSapiens.
- _____ (1999). *Jugar es cosa seria: estimulación temprana...antes de que sea tarde*. Rosario: HomoSapiens.
- _____ (2005). *Mujeres y niños ¿primero?* Rosario: HomoSapiens.
- _____ (2016). Psicopedagogía hoy. Conferencia. *Revista Pilquen*, 13 (1), 51-61.
- Barroco, S. M. S. y Superti, T. (2014). Vygotsky y el estudio de la psicología del arte: Contribuciones para el desarrollo humano. *Revista Psicología y Sociedad*, v. 26, n° 1.
- Barzani, C. A. (2001). Conceptos winnicottianos en el campo de las prácticas grupales. *Topía. Un sitio de psicoanálisis, sociedad y cultura*. Recuperado de <https://www.topia.com.ar/articulos/conceptos-winnicottianos-en-el-campo-de-las-pr%C3%A1cticas-grupales>
- Bienalsur. (2017, agosto 29). Proyecto Turn. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=TSRtj1DZFfo>
- Bonetto, Ma. J. (2016, abril-septiembre) El uso de la Fotografía en la investigación social. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*. N°11. Año 6. Argentina. ISSN 1853-6190. Pp. 71-83.
- Borbor Tumbaco, Holger R. (2016). *La expresión artística como recurso metodológico en el aprendizaje activo de los niños y niñas de sexto grado, escuela de educación básica Las Minas, cantón la Libertad, provincia de Santa Elena, año lectivo 2015-2016*. Trabajo de titulación: Licenciatura en Educación Básica, Universidad Estatal Península de Santa Elena, La

Libertad, Ecuador. Recuperado en:
<http://repositorio.upse.edu.ec/handle/46000/2893>

Calvo, M. (1998). *La Educación por el Arte*. En Akoschky, J., Brandt, E., Calvo, M., Chapato, Ma. E., Harf, R., Kalmar, D., Spravkin, M., Terigi, F. y Wiskitski, J. *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Edit. Paidós. Buenos Aires. Cap. 7.

Carli, S. (Comp.) y otros (1999). *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Editorial Santillana.

Dalley, T. (1987) *El Arte como Terapia*. Barcelona: Herder, p. 14.

De Lajonquière, L. (2005). El psicoanálisis, la educación y la infancia que supimos conseguir. En: *Violencia, medios y miedos: peligro, niños en la escuela: los sentidos de las violencias*. *Revista Ensayos y Experiencias*. Bs. As.: Noveduc, pp. 6-20.

Del Cueto, A. M. y Fernández, A. M. (1985). *El Dispositivo Grupal*, en “Lo Grupal nº 2”, Bs. As.: Búsqueda, pp. 13-56.

Deleuze, G. (1986). *La vida como obra de arte*. Entrevista con Didier Eribon [Internet]. *Le Nouvel Observateur*. [citado 31 jul 2015]; pp. 132-141. Recuperado en: <http://deleuzefilosofia.blogspot.com/2007/07/la-vida-comoobra-de-arte.html>

Dirección General de Cultura y Educación, Subsecretaría de Educación Dirección de Educación Artística:

a) Documentos pedagógicos *Fundamentación La Educación Artística en el Sistema Educativo*. Recuperado de [http:// Abc.gov.ar](http://Abc.gov.ar) 2002

b) *La Educación Artística en la E.G.B.* Con Jornada Completa, Documento Para Capacitadores. Recuperado de [http:// Abc.gov.ar](http://Abc.gov.ar) 2002

b) *Acerca de DEA*, Documento Curricular Jornada Completa Inicial, EGB, Especial, Polimodal Escuelas de Educación Estética, Nivel Medio Terciario No Universitario, Documento Curricular B-1 Fundamentos y Propósitos del Área. Recuperado de [http:// Abc.gov.ar](http://Abc.gov.ar) 2002

Diario La Nación (15 de diciembre de 2002) *¿Qué es una obra de arte?: La transfiguración del lugar común*. Por Arthur C. Danto (Paidós), Trad.: Ángel y Aurora Mollá Román. [Comentario de libro]

- Duschatzky, S. (2001). Epílogo. Todo lo sólido se desvanece en el aire. En: Duschatzky, S. y Birgin, A. (comp.). *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. FLACSO Manantial. Buenos Aires.
- Dussel, I. (2007). La forma escolar y el malestar educativo. Clase N° 4 del Curso: “Psicoanálisis y prácticas socio-educativas”. Cohorte 2. FLACSO.
- Farías, A. (2009). *Arte Terapia como posible herramienta en tratamientos psicopedagógicos*. Recuperado en http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S141569542009000100002&script=sci_arttext
- Ferigato, S., Sy, A, y Resende Carvalho, S. (2011, sep./dic.). Explorando las fronteras entre la clínica y el arte: relato de una experiencia junto al Frente de Artistas del Borda. *Salud colectiva*, 7 (3), 347-363. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-82652011000400005&lng=es&tlng=es.
- Fernández, A. (1987). *La inteligencia atrapada*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- _____ (2000 b). *Los idiomas del aprendiz*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- _____ (2011). *La atención atrapada*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, A. y Goncalves Da Cruz, J. (2006). *La atención atrapada*. Revista EPsiBA N° 12, octubre. Bs. As.
- Follari, R. (1996). *¿Ocaso de la Escuela? Los nuevos desafíos educativos*. Rosario: HomoSapiens.
- Fonseca, L. (2004). *Tratamiento psicopedagógico grupal*. Aprendizaje Hoy. Revista de actualidad psicopedagógica, [59], 21- 32.
- Foucault, M. (2001). *Dits et écrits*. Vol. II. París.
- González Magiasco, M. *Fundamentos en arte terapia*. En Seminario de postgrado en arte-terapia, Escuela Superior de Bellas Artes de la Cárcova, Buenos Aires, Argentina.
- Hargreaves, D. J. (1991). *Infancia y Educación artística*. Madrid: Morata.
- Janin, B. (2013). *Intervenciones en la clínica psicoanalítica con niños*. Buenos Aires: Noveduc.
- Jasiner, G. (2008) *Coordinando Grupos: Una lógica para los pequeños grupos*. Bs. As.: Lugar.

- Kazez, R. (2009). Los estudios de casos y el problema de la selección de la muestra: Aportes del sistema de matrices de datos. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 13 (1), 71-89. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-73102009000100005&lng=es&tlng=es.
- Leime Oña, M. del Rocío (2013). *El arte como estrategia psicopedagógica para el desarrollo de las habilidades básicas para el aprendizaje en niños, niñas y adolescentes de la unidad educativa San Patricio. Período 2010-2011*. (Tesis de grado). Universidad Politécnica Salesiana, Quito, Ecuador. Recuperado de <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/6781/1/UPS-QT03764.pdf>
- Levin, E. (2005). ¿Qué nos enseñan los niños en los diagnósticos actuales? En: Untoiglich, G. (coord.) *Diagnósticos en la infancia*. Colección Ensayos y Experiencias. Buenos Aires: Novedades Educativas, 55-67.
- Lowenfeld, V. & Brittain, W. (1973). *Desarrollo de la capacidad intelectual y creativa*. España: Síntesis.
- Luco Larraín, A. (2016). *Arteterapia en el espacio comunitario: Facilitando cohesión grupal desde el proceso creativo con Adultas Mayores*. Especialización en Arte Terapia. Universidad de Chile, Facultad de Artes, Chile. Recuperado en: <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/143262/arteterapia-en-el-espacio-comunitario.pdf?sequence=1>
- Llompert, P. y Zelis, O. (2008). *El valor del arte para el desarrollo subjetivo*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Marchesi, M. (2013). *Arte...utopía de la esperanza. El aprendizaje como un posible efecto subjetivo del arte*. (Tesis de grado. Licenciatura en Psicopedagogía). Universidad Nacional del Comahue, C.U.R.Z.A, Viedma, Río Negro.
- Minnicelli, M. (2005). Peligro, niños en la escuela. Notas sobre los imaginarios que sostienen la moral del niño peligroso. En: Violencia, medios y miedos: peligro, niños en la escuela: los sentidos de las violencias. *Revista Ensayos y Experiencias*. Bs. As.: Noveduc, 106-122.

Minnicelli, M. y Zelmanovich, P. (Dirs.). Las prácticas profesionales en los límites de la experiencia y del saber disciplinar, UNMDP-Red INFEIES, Mar del Plata, Argentina.

_____ (comps.), Actas II Simposio Internacional sobre Infancia, Educación, Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. Viejos problemas ¿soluciones contemporáneas? Del 29 al 31 de octubre de 2009, Facultad de Psicología UNMDP, Mar del Plata, Argentina. 2010

_____ (Dirs.), Jornadas Preparatorias II Simposio Internacional sobre Infancia, Educación, Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes Viejos problemas ¿soluciones contemporáneas? 2009, Facultad de Psicología UNMDP, Mar del Plata, Argentina. 2010

Moreno, I. (2014) *La posibilidad de una teoría unificadora y el problema de la valoración del arte*. Actio, 16, 1-30. Recuperado en [https://www.academia.edu/9822233 / Moreno - La posibilidad de una teoría unificadora y el problema de la valoración del arte](https://www.academia.edu/9822233/Moreno_-_La_posibilidad_de_una_teor%C3%ADa_unificadora_y_el_problema_de_la_valoraci%C3%B3n_del_arte)

Najles, A. R. (2008). *Problemas de aprendizaje y Psicoanálisis*. Buenos Aires: Grama Ediciones.

Paín, S. y Jarreau, G. (2006). *Una psicoterapia por el arte. Teoría y técnica*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Paín, S. (2008). *En sentido figurado. Fundamentos teóricos de la arteterapia*. Buenos Aires: Paidós.

Pavelka, G. (2007). *Sujetos produciendo/sujetos producidos. El valor del aprendizaje y la producción artística en instituciones de encierro, y el lugar del psicopedagogo como posibilitador de la producción de lazo social*. (Tesis de grado. Licenciatura en Psicopedagogía). Universidad Nacional del Comahue, C.U.R.Z.A, Viedma, Río Negro.

Pérez, S. (2007): El proceso psicodiagnóstico. Clase 1: Introducción. En: EL SIGMA. Seminario Virtual. Buenos Aires. Recuperado en <http://www.elsigma.com>

Robson, (1997) citada por Jiménez Rosano, M. C (2005) *El Ensayo fotográfico como diseño de Información. El uso de la fotografía en la investigación exploratoria de un fenómeno social*. (Tesis profesional). Universidad de las

- Américas, Departamento de Diseño de Gráfico, Escuela de Artes y Humanidades, Puebla, México.
- Rodrigo Martín, L. y Rodrigo Martín, I. (2012) Creatividad y educación. *Prisma Social*, N° 9, pp. 311-351.
- Rodolfo, R. (1989). *El niño y el significante*. Buenos Aires: Paidós.
- _____ (2008). *Dibujos fuera del papel: de la caricia a la lectoescritura en el niño*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodolfo, M. (2000) *Borradores de la clínica: Tesis sobre el jugar*. Mimeo
- Ros, N. (2004) El lenguaje artístico, la educación y la creación. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 35, N° 1: Número especial.
- Scanio, E. (2004). *Arterapia: por una clínica en zona de arte*. Buenos Aires: Lumen.
- Stake, R. E. (1995). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.
- Tack, C. (2008). *Clínica psicoanalítica con niños y adolescentes*. Teórico dictado el 2 de junio. Mimeo
- Terigi, F. (1998). *Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar*. En Akoschky, J., Brandt, E., Calvo, M., Chapato, Ma. E., Harf, R., Kalmar, D., Spravkin, M., Terigi, F. y Wiskitski, J. *Artes y escuela*. Edit. Paidós. Buenos Aires. Cap. 1
- Vigna, M. Agustina. (2008). *El arte como herramienta para la inclusión educativa, social y la regeneración de los vínculos comunitarios*. Licenciatura en Ciencias de la Educación. Universidad Abierta Interamericana, Facultad de Desarrollo e Investigación Educativos. Recuperado en: <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC080671.pdf>
- Vygotski, L. S [1971] 2006. *Psicología del arte*. Bs. As.: Paidós.
- _____ (2006). *La imaginación y el arte en la infancia*. Ensayo psicológico, Ediciones Akal, Madrid.
- Wald, A. (2001) *Nuevos aportes al análisis de la producción proyectiva gráfica*. En: Schlemenson S. (comp.) *Niños que no aprenden. Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico*. Edit. Paidós. Bs. As.
- Wild, H. (2014). *El sujeto en los dispositivos artísticos artesanales. Fictionis*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ricardo Vergara.

- Winnicott, D. (1951) *Las necesidades del niño y el papel de la madre en las primeras etapas*. Biblioteca Donald W. Recuperado en <http://www.psicoanalisis.org/winnicott/papmadre.htm>
- _____ (1958) *La capacidad para estar a solas*. Biblioteca Donald W. Recuperado en: <http://www.psicoanalisis.org/winnicott/estsolo.htm>
- _____ (1962) [1963] *El desarrollo de la capacidad de preocuparse por el otro*. Biblioteca Donald W. Recuperado en <http://www.psicoanalisis.org/winnicott/capacotr.htm>
- _____ (1970). *Vivir creativamente*. Biblioteca Donald W. Recuperado en <http://www.psicoanalisis.org/winnicott/vivimte.htm>
- _____ (1989) *Exploraciones psicoanalíticas I*. Barcelona: Paidós (1993)
- _____ (1994). *Realidad y Juego*. Buenos Aires: Gedisa. Cap. 5.
- Yin, R. (1989) *Case Study Research. Design and Methods* (2º ed.) California, London, SAGE. citado por: Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). *Los estudios de caso en la investigación sociológica*. En: Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.
- Zelmanovich, P. y Minnicelli, M. (Jun. 2012) Instituciones de infancia y prácticas profesionales: entre figuras de segregación y dispositivos de inscripción simbólica. *Propuesta Educativa*, 1 (37). Año 21
- Zelmanovich, P. (2011). Violencia y desamparo. En *Cátedra Abierta 2*. Ciclo de Conferencias. Aportes para pensar la violencia en las escuelas, Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, Ministerio de Educación de la Nación-UNSAM. Documento electrónico disponible en: http://www.me.gov.ar/construccion/pdf_observatorio/catedra2.pdf