

Creación artística y desarrollo psicológico: una experiencia de trabajo en equipo

Guadalupe GÁRRIZ | Joaquín ARETA

Eje temático: Lenguajes múltiples

Desde el mes de Mayo se viene llevando a cabo una experiencia innovadora en el marco del Proyecto de Extensión Universitaria “Creación y formación artística para un desarrollo integral en la niñez” en una institución que asiste a niños pobres en un barrio periférico de la ciudad de La Plata.

Este artículo realiza una síntesis de aquellos aspectos de la experiencia que se orientan a considerar el quehacer artístico como una producción subjetivante, entendiendo por sujeto al ser en el que el deseo propio puede ponerse en juego de uno u otro modo, sin estar alienado a mandatos que lo exceden o le obturan la posibilidad expresiva (llámese falta de alimento, sobreprotección, abandono intencional, hipoestimulación, etc., es decir, un deseo ajeno que violenta la autonomía o que directamente carece de toda legalidad que ordene el universo simbólico del niño).

El complejo ámbito de intervención y la hipoestimulación severa a la que están expuestos los destinatarios principales del proyecto hace que la planificación normativa deba tornarse estratégica, a la altura de las circunstancias sociales, psíquicas e institucionales del lugar. Así es que el quehacer artístico, considerado en los inicios como un medio para organizar o fomentar aspectos del desarrollo infantil (fin), en el transcurso de estas experiencias se tornó un fin en sí al cual había que llegar por caminos que lo artístico no podía darnos. De allí el papel fundamental de la mirada psicológica como horizonte guía para que lo artístico tuviera un estatuto específico de herramienta irremplazable pero no por ello omnipotente para direccionar el hacer.

Los resultados obtenidos hasta el momento reflejan cambios notorios en tres de los cuatro resultados esperados: el dominio del esquema corporal, la organización espacio-temporal y la coordinación visomotora.

El modo de abordaje interdisciplinario ha permitido un enriquecimiento continuo de ambas áreas, ninguna de las cuales deja de estar desbordada por la demanda de los sujetos deseantes que ha logrado poner de relevancia.

La razón que nos ha convocado al trabajo con estos niños ha sido la situación de pobreza extrema y concomitante hipoestimulación severa a la cual están expuestos, tanto a causa del desconocimiento de las madres para fomentar un desarrollo psico-motriz y creativo sano, como a causa de la falta de formación de quienes están encargados de cuidarlos dentro de la institución. Numerosas publicaciones dan cuenta que la proporción de niños que presentan un desarrollo psicológico por debajo de lo normal es mucho mayor en aquellos individuos que crecen en sectores pobres (Myers, 1993). En este sentido, entendiendo la actividad artística como un componente necesario para el desarrollo cognitivo-creativo (Piaget, 1969; Vigotsky, 1979; Luquet, 1927), hemos hecho uso de la misma como vía privilegiada para el desarrollo de competencias tales como la organización espacial y temporal, la imagen del cuerpo y el esquema corporal.

Atendiendo las emergencias que se suceden en el diario contacto con los niños en la institución, hemos intensificado nuestra actividad en lo que respecta a la capacitación del personal, además del trabajo constante en talleres con los niños. Este cambio en lo planificado en una primera instancia se debió a la inminencia de ciertos criterios ordenadores que logren regir ese espacio, evitando que se perpetre sólo como un mero espacio físico donde los niños puedan moverse y alimentarse, sin legalidad alguna que lo organice.

Esta institución tiene una función eminentemente asistencial en el plano de la alimentación, ya que allí asisten niños con escasa o nula posibilidad de alimentación en el propio hogar. Esto redundando en que la necesidad biológica, por su carácter acuciante, eclipse las actividades de estimulación de los niños que tienen que ver con otro tipo de alimento, el que Piaget denomina alimento funcional. Según Piaget, el alimento funcional es cualquier objeto o situación que permita ejercitar la actividad del sujeto, en cualquier nivel de complejidad que sea. Ahora bien, para que esta noción pueda ponerse en práctica es necesario extirpar la concepción de que si el niño está alimentado entonces tiene lo fundamental, como si ello fuera además de necesario, suficiente. De ese modo resultaría inexplicable la existencia de niños bien alimentados que no hablan, otros con dificultad para controlar esfínteres, la pobreza en el juego simbólico cuando no la ausencia, la imposibilidad de crear una figura humana con los mínimos rasgos esperables para la

edad, la incompreensión de la diferencia entre el “sí” y el “no”, y muchas otras características del funcionamiento de los niños que asisten a este espacio.

Desde el trabajo artístico (circunscripto para los niños de entre 3 y 5 años de edad) como herramienta privilegiada para estimular distintos aspectos del desarrollo psicológico, nos hemos encontrado con infinidad de dificultades a la vez que gratificaciones. Del lado de las primeras, al intentar intervenir en los primeros momentos nos encontramos con ciertas características de los niños:

- impulsividad irrefrenable;
- agresividad y expansión motriz que redundaba en la ruptura y desconsideración de todos los objetos que tomaban en sus manos (libros, juguetes, sillas utilizadas como carros), así como otros niños;
- imposibilidad de registrar daños a los objetos o pérdida de los mismos;
- casi nula capacidad de concentración en una tarea individual, menos aún colectiva;
- inexistencia de juego de fantasía;
- precariedad de lenguaje, estereotipias verbales, y ausencia completa de habla en casos más severos;
- pobreza gráfica (ausencia de garabatos, cefalópodos, o algún intento de representar algo).

Con un panorama de esta índole resultaba prácticamente imposible organizar una tarea artística, la cual implica un momento circunscripto en el espacio y en el tiempo para realizarla, una consigna, el desarrollo de la misma, y una culminación, del tipo que fuera.

Atendiendo a que había un requerimiento de otra índole que clamaba por ser escuchado, o al menos percibido, tuvimos que elevar el quehacer artístico tan mentado a la categoría de “fin” a alcanzar.

A los fines de la exposición sintética de este trabajo, los “medios” que empleamos estuvieron signados por consideraciones teóricas del área de la psicología, y las seguimos trabajando en combinación con las tareas plásticas en el aula una vez que se pudieron llevar a cabo. Nuestra tarea, ahora reformulada, pasaba por la necesidad de captar la atención y el interés de los niños de uno u otro modo, al tiempo que sofrenar, al menos en parte, la impulsividad motriz. Las estrategias de acercamiento fueron las siguientes:

- Compartiendo un espacio de juego en el salón donde se encontraban antes del momento de pasar a las aulas. Interviniendo ya sea individualmente, en grupos pequeños o grandes, comenzamos a introducir jugos simbólicos. De esta manera poníamos coto a la impulsividad y dábamos lugar a la expresión de un mundo fantasmático [1] más rico, en el que, por así decir, el área mental motorizara al cuerpo otorgando sentidos.

- Haciendo preguntas, esperando respuestas, hablando, nombrando objetos o situaciones, describiendo colores o formas, es decir, maneras de considerar que en cada niño hay una persona que espera algo de los otros y que esos otros (nosotros) esperamos algo propio de ellos (y de nadie más). De este modo se abre un espacio que permite contrarrestar la alienación desubjetivante de la cual estos niños son objeto. Al generar un momento de espera que ellos mismos deben ocupar con su producción, ya sea verbal, gestual, corporal, o plástica, se movilizan aspectos de su constitución subjetiva que de otro modo desaparecen tras el ignorar del adulto.

- Poniendo el propio cuerpo como soporte del contacto afectivo, de maneras diversas, desde la utilización de una calesita como helicóptero sacudiendo a los niños subidos a ella hasta el acercar la cara para que reconozcan en ella los rasgos sexuales secundarios masculinos (barba, por ejemplo). Dar lugar al contacto físico, sin quedar en la mera caricia vacía, asistencial y paternalista, es parte de un proceso más amplio que implica la incorporación de pautas culturales en las que existe lo permitido y lo prohibido. Dentro de las primeras estarían, por ejemplo, las caricias como sostén identificadorio del esquema corporal. Dentro de las segundas, por dar un ejemplo, estaría la prohibición del golpe como modo de interacción con el semejante, en donde no hay mediación de la palabra y se ignora el sufrimiento ajeno.

La actividad plástica orientó su esfuerzo a reducir los aspectos negativos iniciales y a fomentar mayor registro sensible del entorno y de sí mismos, para poder empezar a incorporar un nuevo lenguaje que implicara procesos de simbolización.

Uno de los puntos centrales de la actividad se orientó en función de lograr un reconocimiento del cuerpo y sus distintas cualidades: las posibilidades de movimiento, las partes que lo componen, los rasgos de la cara (reconocimientos de ojos, nariz, boca, orejas, etc.) y las expresiones, las alturas (más chico que, más alto), etc.

Para ello, construimos siluetas de tamaño real a partir realizar el contorno de un niño sobre papel. Lo pintamos, reconocimos quién había pintado cada parte.

Trabajamos individualmente con máscaras de papel, con masa construyendo volúmenes y reconociendo formas, con plasticolas de colores y témperas descubriendo y atendiendo la impronta del movimiento del cuerpo que queda en el soporte, en hojas pequeñísimas (9 x 5) y en hojas muy grandes (50 x 70), mezclando colores, pegando papeles, logrando cada vez mayor dominio del campo plástico.

Mantuvimos como criterio una actividad constante de dos veces por semana, donde ofrecimos un espacio ordenado a partir de la tarea, con tres momentos delimitados:

- la preparación para la tarea que implica ponerse los pintores y elegir un lugar para sentarse
- la actividad propiamente dicha
- el momento de cierre donde se verbaliza lo trabajado, se quitan los pintores, y se pegan los trabajos en un afiche para luego poder verlos.

El producto terminado ofrece la posibilidad de ser visto por sus compañeros, y también es una instancia de reconocimiento y de socialización de lo realizado.

A continuación mostramos una serie de fotografías en las que es notorio el progresivo ordenamiento del espacio de trabajo, la concentración en la tarea y la posibilidad de que las producciones artísticas signifiquen algo para alguien, además de para ellos mismos.

Referencias bibliográficas

- Aberasturi, A. (1974): Teoría y técnica del psicoanálisis de niños, Barcelona, Paidós.
- Blanco y Roldán, A. (1920): El dibujo libre y espontáneo de los niños, Madrid, Imprenta y Encuadernación de Julio Cosano.
- Cossettini, L. (1968): Del juego al arte infantil, Buenos Aires, Eudeba.
- DI LEO, J. H. (1978): Los dibujos de los niños como ayuda diagnóstica, Buenos Aires, Paidós.
- Duborgel, B. (1981): El dibujo del niño: estructuras y símbolos, Barcelona, Paidós.
- Duquet, P. (1956): Los recortes pegados en el arte infantil, Buenos Aires, Kapelusz.
- Gardner, H. (1994): Educación artística y desarrollo humano, Barcelona, Paidós. 1999.
- Hammer, E. (1982): Tests proyectivos gráficos, Paidós 1997.
- Hernández, F.: "Educación y cultura visual", Ed. Octaedro. Barcelona, 2000.
- Kellog, R. "Análisis de la expresión plástica del preescolar", en cast. Madrid. Cincel, Kapelusz, 1979.
- Leo, J. H. (1978): Los dibujos de los niños como ayuda diagnóstica, Buenos Aires, Paidós.
- Lowenfeld, V.: Desarrollo de la capacidad creadora, Ed. Kapeluz, Buenos Aires, 1980.
- Luquet, G.H.: El dibujo infantil, Barcelona, A. Redondo Ed., 1972.
- Machover K. (1949): Personality projection of drawing of human figure, Chl Thomas, Springfield.
- Myers, R. G. (1993): Los doce que sobreviven, Ed. OPS-UNICEF-TACRO, Publicación N° 545
- Piaget, J. (1961): La formación del símbolo en el niño, México, FCE, 1996.
- Piaget, J.; INHELDER, B. (1980): Psicología del niño, Madrid, Morata.
- Vigotsky, L. S. (1990): La imaginación y el arte en la infancia, Madrid, Akal.

[1] En vinculación a las "fantasías".

JOAQUÍN ARETA

Lic. en Psicología, graduado de la F.H.C.E. de la U.N.L.P. Es docente de las cátedras de Psicología I y Psicología II de la misma casa de estudios. Integra el equipo que lleva a cabo el Proyecto de Extensión Universitaria "Formación y creación artística para un desarrollo integral de la niñez", acreditado y subsidiado en el 2005 por la U.N.L.P. Se desempeña en el área de la psicología clínica, y en el área de la psicología comunitaria. aretajoaquin@yahoo.com.ar

GUADALUPE GÁRRIZ

Lic. en Psicología, Prof. y Lic. en Artes Plásticas. Ha obtenido la distinción Joaquín V. González por sus promedios de carreras, en el año 2002 y 2003. Ha sido becada por la UNLP en el año 2005. Se desempeña como docente, productora e investigadora. Participa del Proyecto de Investigación "Taller de Arte como espacio de expresión, comunicación y creatividad en un ámbito no convencional. COE, Centro Oncológico de Excelencia". UNLP, 2003-2005. Integra el equipo que lleva a cabo el Proyecto de Extensión Universitaria "Formación y creación artística para un desarrollo integral de la niñez", acreditado y subsidiado en el 2005 por la U.N.L.P. guadagarriz@yahoo.com.ar