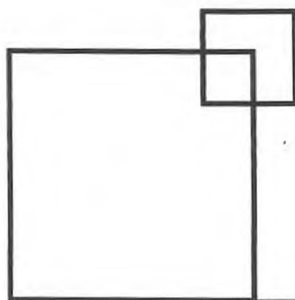




# Creación y formación artística en un ámbito de vulnerabilidad psico-social

CONTACTO  
[casmerodio@hotmail.com](mailto:casmerodio@hotmail.com)



DIRECTOR:  
Julio A. L. Muñeza

COORDINADORA GENERAL:  
Julieta K. Malagrina

PSICÓLOGA DE APOYO DE LA CIC:  
Susana Di Iorio  
COORDINADOR ÁREA PSICOLOGÍA:  
Joaquín. E. Areta  
COORDINADORA ÁREA ARTES PLÁSTICAS:  
Guadalupe Gárriz



## Introducción

En este trabajo explicitamos, sintéticamente, aquellos aspectos de la experiencia que se orientaron 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 con mandatos que lo exceden o le obturan la posibilidad expresiva: llámese falta de alimento, sobreprotección, abandono intencional, hipostimulación, etc., es decir, un deseo ajeno que *violenta la autonomía* (Aulagnier, 1975) o que directamente carece de toda legalidad que ordene el universo simbólico del niño.

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. Es lícito aclarar que estos dos últimos términos, indisolubles entre sí, no hacen referencia a lo mismo. La imagen del cuerpo refiere a una multiplicidad de sentidos inconscientes, donde se concentran, por ejemplo, aspectos placenteros y displacenteros de la historia subjetiva. Por el contrario, el esquema corporal refiere a la representación mental de, por ejemplo, el aspecto funcional del movimiento y las acciones corporales. Según Dolto "especifica al individuo como representante de la especie" (Dolto F., 1986). Es en esencia un concepto evolutivo, refiere Levin (Levin E., 1991). De aquí que por medio del trabajo realizado se ha buscado el desarrollo subjetivo e historizante de la primera, y el desarrollo evolutivo de la segunda.

## Contexto de la experiencia

Durante el año 2005 se llevó a cabo una experiencia de trabajo interdisciplinario en el marco del Proyecto de Extensión Universitaria "Creación y formación artística para un desarrollo integral en la niñez". El equipo estuvo conformado por: Prof. Muñeza, J. A. L. (Director); Lic. Malagrina, J. K. (Coord. Gral); Lic. Di Iorio, S. E. (Psic. apoyo CIC); Lic. Gárriz, G. (Coord. área Plástica); Lic. Areta, J. E. (Coord. área Psic.); Rinaldi, N. (colaborador Psic.); Valenti, M (colaborador Plástica).

Se realizó en una institución de la ciudad de La Plata llamada "Casa de los bebés" perteneciente a la obra de la "Madre tres veces Admirable", la cual recibe diariamente más de 60 niños de 0 a 5 años de edad, para ser alimentados, higienizados y cuidados, con todo lo que de ambiguo y complejo tiene este último término.

La razón que nos ha convocado al trabajo con estos niños ha sido la situación de pobreza extrema y concomitante hipostimulación severa a la cual están expuestos, producto de una diversidad de causas

que confluyen y dan forma a esta triste realidad. Entre ellas, las más significativas son:

- la situación de exclusión del mundo laboral que padecen los padres, a su vez producto de un itinerario histórico en el que esta situación se reproduce;
- el desmembramiento familiar y las multi familias;
- el ingreso promedio de 300 pesos de las familias con más de cuatro hijos; las madres solteras o adolescentes con hijos pero sin familias constituidas;
- la falta de educación básica de los padres que, en muchos casos, no han accedido ni siquiera a completar la educación primaria;
- la violencia y el maltrato hacia los niños; el alcoholismo y la drogadicción, etc.

Todo esto redundaba en notorias dificultades al momento de fomentar un desarrollo psicomotriz y creativo sano. Numerosas publicaciones han sostenido 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; Di Iorio y Rodrigo, 1997; Di Iorio, Urrutia y Rodrigo, 1998; Graham-McGregor, 1996), justamente por la situación de vulnerabilidad psicosocial a la que están expuestos.

## Descripción de características relevantes 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 hechos jirones, desarmados y pisados, que perdían a ojos vista su función para ser mirados; juguetes cuyas ruedas, piernas y brazos eran arrancados, sin más, y eran arrojados en el patio exterior o arrumbados en un rincón de alguna sala; sillas utilizadas como carros o trineos, pero sin un sentido simbólico, con lo que las carreras a lo largo del patio interno eran un mero *correr* que culminaba en estruendosas colisiones contra los ventanales, un gran placard de metal, una calesita de hierro o entre ellos mismos.
- De lo anterior deducimos una pobreza notoria o ausencia de juego simbólico y expresión de fantasías por medio del sustrato material de los objetos. Éstos carecían en su mayoría de un valor significativo.
- Agresividad constante para con otros niños de su misma edad y más chicos.
- Imposibilidad de registrar daños a los objetos o pérdida de los mismos.
- Casi nula capacidad de concentración en una tarea individual, menos aún colectiva.

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

A este contexto se suma que el personal responsable está conformado por cuidadoras designadas por la institución, quienes tienen diferentes niveles de instrucción pero carecen de capacitación específica en educación inicial y en artes plásticas.



Imagen 1.

Imagen 2.





## Objetivos

Se diseñó un proyecto que contemplara dos grandes áreas:

- 1) Área educativa: destinada al trabajo con los niños de 3 a 5 años.
- 2) Área de capacitación: destinada a los adultos responsables que pasan la mayor parte del tiempo con ellos.

En función de estas dos grandes áreas de aplicación, se delimitaron los siguientes objetivos:

### 1) Área educativa:

- Fomentar el proceso creativo y su realización concreta en producciones personales de los niños.
- Brindar herramientas del lenguaje plástico que se ajusten a las posibilidades de los niños y les faciliten una vía de comunicación y expresión, cuyos sentidos condensa la imagen inconsciente del cuerpo.
- Favorecer, por medio de la actividad artística:
  - a) los procesos de maduración esenciales para el aprendizaje de disciplinas escolares (dominio del esquema corporal, organización espacio-temporal y dominio del espacio gráfico);
  - b) la coordinación visomotora.

### 2) Área de capacitación:

- Fomentar el proceso creativo de los adultos responsables.
- Crear estrategias que permitan una vinculación lo más adecuada posible a las necesidades de los niños.
- Capacitar a las madres y al personal para que puedan organizar criterios de crianza, por medio de la revalorización de la experiencia que ya poseen y de las nuevas competencias que se adquieran en el transcurso del trabajo.<sup>1</sup>

## Relato y análisis de la experiencia

El edificio de "La casita de los bebés", como se la llama comúnmente, se encuentra detrás de un cerco de material y madera. Es una construcción amplia, de material, techos de madera en el interior, aislados, y todas las terminaciones de una construcción bien acabada. A juzgar por un ojo ajeno resulta difícil imaginar el despliegue de niños en situación de máxima emergencia psico-social que de lunes a viernes acude allí.

La construcción podría dividirse para su descripción en dos lugares físicos. El primero es aquel en el que se encuentra el comedor, conectado a la cocina, y dos pequeñas habitaciones que se utilizan como alacena y eventual sala de encuentro para el personal. En este primer sector también hay un baño para los adultos. El segundo sector, conectado al comedor por una puerta ventana, consta de un patio interno grande alrededor del cual están, a la izquierda, el salón para los bebés de 0 a 2 años, el cambiador y un consultorio. A la derecha se encuentran el salón para los niños de 2 y 3 años, y el salón para los de 4 y 5 años.

Al circunscribir nuestra tarea a los chicos de 3 a 5 años debimos pasar chicos del salón de 2 y 3 al de 4 y 5, con lo que de alguna manera

alterábamos el orden establecido, creado por un criterio en principio meramente cronológico y de supuestas potencialidades cognitivas y conductuales. Tal era el caso de chicos que se encontraban en el salón de 2 y 3 años porque se suponía que no tenían el nivel necesario para estar con los de su edad (4 ó 5), o que pasaban a este salón por el hecho de ser demasiado inquietos, desordenados o agresivos.

La "Casita" tiene una función eminentemente asistencial en el plano de la alimentación, ya que asisten niños con escasa o nula posibilidad de obtenerla en el propio hogar. Esto redundaba en que la necesidad biológica, por su carácter acuciante, eclipsaba las actividades de estimulación de los niños que tiene que ver con otro tipo de alimento, el que Piaget denomina *alimento funcional* (Piaget, 1936). Según Piaget, el alimento funcional es cualquier objeto o situación que permita ejercitar la actividad del sujeto, en cualquier nivel de complejidad intelectual 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; pobreza en el juego simbólico cuando no su ausencia; imposibilidad de crear una figura humana con los mínimos rasgos esperables para la edad; incompreensión de la diferencia entre el *sí* y el *no*; y muchas otras características del funcionamiento de los niños que asisten a este espacio y de otros incluso en mejores situaciones de estimulación.

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. Utilizarlo como *medio* era simplemente inconducente, ya que las propuestas que podíamos hacer desde lo plástico colisionaba con el tipo de funcionamiento antes descrito. Más bien *había que lograr* llegar a la actividad artística, para desde allí retornar al sentido simbólico de los actos –en este caso el plástico–, en la medida en que lo simbólico, como representación mental, implica la posibilidad de enlazar un significante a un significado de manera analógica (Saussure, 1915), fundándose esa analogía en la historia subjetiva de quien la produce. Asimismo, y según Freud (1915), si tenemos en cuenta que las representaciones se encuentran enlazadas a los afectos, entonces poner en juego el sentido simbólico de las cosas es al mismo tiempo aplicar el quantum pulsional a una actividad que es distinta a la descarga motriz. Esto en cierto modo trae aparejada la posibilidad de sublimación –aplicación de la pulsión a una meta no sexual– (Freud, 1905), tanto así como la posibilidad de elaboración, siendo esta última la recomposición de un sentido por la alteración de los elementos significantes que lo componen en la cadena (Lacan, 1957).

## Intervenciones

De esta manera, los *medios* que empleamos estuvieron signados por consideraciones teóricas del área de la psicología, y luego las seguimos trabajando en combinación con las consideraciones propias de las artes plásticas en el aula, una vez que se pudieron llevar a cabo las primeras. Nuestra tarea, ahora reformulada, pasaba por la necesi-

Imagen 3.



dad 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.

Algunas de las estrategias de acercamiento fueron las siguientes:

- Compartir 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 juegos simbólicos motorizados por nuestra iniciativa. De esta manera poníamos coto a la impulsividad y dábamos lugar a la expresión de un mundo fantasmático<sup>2</sup> más rico en el que, por así decir, el área mental motorizara al cuerpo otorgando sentidos. Buscábamos, entonces, hacer del cuerpo no sólo una experiencia pulsional de descarga, sino, además de una biología, un sustrato representativo que permitiera armar escenas a partir de las cuales simbolizar y reconducir la pulsión, con lo que de amplio y ambiguo tiene el concepto, por otros carriles.

- Hacer preguntas y esperar las respuestas; hablar; nombrar objetos o situaciones; describir colores o formas, es decir, 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 da un espacio para 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 de la índole que fuera, se movilizan aspectos de su constitución subjetiva que de otro modo desaparecen tras el ignorar del adulto.

- Poner 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, o fuerza física al levantar tres o cuatro niños al mismo tiempo). 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, sin mediación de la palabra e ignorando el sufrimiento ajeno.

No sería erróneo englobar estos *medios* en lo que Daniel Calmels (2004) ha denominado "rituales introductorios al jugar", y que nosotros empleamos aquí como antesala del trabajo artístico. Sería la creación de las condiciones iniciales para que el proceso creativo pueda tener lugar. Pensamos, como dijimos antes, y como dice Calmels, que "lo espontáneo, si es voluntario, se carga de marcas personales, de gestos propios, de la historia de vida, se transforma en un acto auténtico y por lo tanto, puede cobrar el valor de autoría, siendo ella la que nos da autoridad" (Calmels, 2004). El niño, al ser autor de sus propias representaciones, tiene también más recursos simbólicos para construirse una historia, y representarse en ella.

## El Taller de Plástica

Al comienzo del año de trabajo se administraron *tests* diagnósticos: Test de la Figura Humana (Machover, 1949); Hora de Juego Diagnóstica



(Aberastury, 1974) y Casa Árbol Persona (Hammer, 1982).

Para la evaluación de resultados se volvieron a administrar los mismos tests.

Una vez logradas las condiciones iniciales de trabajo, se realizaron variadas ejercitaciones motrices y relativas a la utilización del espacio físico y perceptual. Un ejemplo de esto es la exploración de la figura humana por medio de actividades de reconocimiento externo y propioceptivo, que dieron lugar a trabajos grupales donde una vez marcada con fibra la silueta de un niño sobre un papel afiche, la pintaron y la vistieron en su interior (**Foto 1**).

Respecto del modo de trabajo en las aulas, se implementó una dinámica de aula taller con una periodicidad de dos encuentros semanales coordinado por un equipo integrado por: un adulto responsable de la institución, un docente de plástica y un observador no participante.

Cada encuentro contempló actividades pautadas que delimitaban las tareas a realizar, marcando el comienzo y el final de la actividad. Esto pudo afianzarse progresivamente con la incorporación de pintores y canciones para comenzar, y el quitado mutuo de los pintores entre los chicos y una posterior instancia de juego, lectura de cuentos o interacción cuidadosa con los libros de que se disponía (**Foto 2**).

Se alternaron tareas individuales con otras consignas que requerían para su realización varios participantes, por lo cual se resolvían grupalmente.

Por su parte se utilizaron diversas herramientas y materiales plásticos para trabajar tanto de modo bidimensional como tridimensional.

Los materiales utilizados fueron: crayones, fibras, témperas, pinceles de dimensiones variadas, tizas y plasticolas de colores, lavandina, masa para modelar, papel afiche, manteca, barrilete y celofán.

Los soportes fueron: cartones, cartulinas, hojas blancas y de colores, dispuestos sobre las mesas de trabajo, el piso y la pared según los casos.

## Producciones iniciales

Al comienzo del ciclo de trabajo, las producciones plásticas de los niños se caracterizaron por la pobreza representacional de acuerdo a indicadores de características esperables para el grupo de edad, ya que, salvo muy pocas excepciones, se trataba de signos gráficos propios de los inicios del garabateo. Eran huellas del recorrido del movimiento de la mano sobre el papel, ligado a una descarga motriz, en algunos casos con una fuerza irrefrenable que llevaba a romper la hoja. En otros casos se trataba de un desconocimiento pleno de las posibilidades del lápiz que generaba una parálisis de la acción o un trazo débil y único. No había asociación del garabato con significado alguno.

## Evolución

De modo progresivo las producciones fueron dando lugar a los primeros esfuerzos por hallar a posteriori un significado, por tanto, a un comienzo de representación.

Aquello que al inicio eran simplemente líneas longitudinales o barridos, se fue transformando en la posibilidad de realizar líneas curvas, espirales y óvalos, hasta dar lugar a los primeros cefalópodos.

## Notas

1 Por razones que no tenemos espacio de explicitar en este trabajo el encuentro con las madres se vio impedido de realizarse. No obstante ello nos permitió reforzar la estrategia institucional  
2 En vinculación a las "fantasías".

## Bibliografía

- ABERASTURI, A.: *Teoría y técnica del psicoanálisis de niños*, Buenos Aires, Paidós, 1974.
- AULAGNIER, P.: *La violencia de la interpretación*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1975.
- CALMELS, D.: (2004) *La importancia del juego espontáneo en el desarrollo infantil*. Mesa Debate realizada en Lekotek, 23 de noviembre de 2004, Buenos Aires.
- DI DORIO, S. N.; URRUTIA, M. I. y RODRIGO, M. A.: *Desarrollo Psicológico, nutrición y pobreza*, Arch. Arg. Pediatr., vol. 96, pp. 219-229, 1998.
- DI DORIO, S. N.; ORTALE, M. S. y RODRIGO, M. A.: *Pobreza, desarrollo psicológico y escolaridad en niños que padecieron desnutrición temprana*, RNC, vol. VI, Nº1, pp. 4-12, 1995.
- DI DORIO, S. N. y RODRIGO, M. A.: *Observación y estimulación del desarrollo psicológico en el proceso de rehabilitación nutricional*, RNC, vol. VI, Nº 4, pp. 141-149, 1997.
- DOLOTO, F.: *La imagen inconsciente del cuerpo*, Buenos Aires, Paidós, 1986.
- FREUD, S.: "Tres ensayos de teoría sexual", en *Obras Completas*, vol. 7, Bs. As., Amorrortu Editores, 1905.
- FREUD, S.: "La represión", en *Obras Completas*, vol. 14, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1915.
- GRAHAM-MCGREGOR, S. M.: *Efecto de la malnutrición en el desarrollo mental*, OPS Publicación Científica Nº 555, 1996.
- HAMMER, E.: *Tests proyectivos gráficos*, Buenos Aires, Paidós, 1982.
- MACHOVER, K.: *Personality projection of drawing of human figure*, Springfield, Chl Thomas, 1949.
- LACAN, J.: (1957) "La instancia de la letra en el inconsciente o la razón desde Freud", en *Escritos I*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1988.
- LEVIN, E.: *Discapacidad. Clínica y educación*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2003.
- LEVIN, E.: *La clínica psicoanalítica*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1991.
- LUQUET, G.H.: (1927) *Le dessin enfantin*. Paris, Alcan. Trad. cast. de Mallofré. *El dibujo infantil*. Barcelona, A. Redondo Ed.
- MYERS, R.: *Los doce que sobreviven*. OPS-OMS, Publicación Científica Nº 545, 1993.
- PIAGET, J.: "El lenguaje y las operaciones intelectuales", en *Problemas de psicología genética*, Barcelona, Editorial Ariel, 1954.
- PIAGET, J.: (1959) *La formación del símbolo en el niño*. México D. F., Fondo de Cultura Económica, 2000.
- SAUSSURE, F. de: *Curso de lingüística general*. Barcelona, Planeta Agostini, 1915.

Las estrategias que se implementaban tenían como meta lograr la representación de la figura humana, en la medida en que ésta es expresión de un reconocimiento del esquema corporal. Si embargo, en un sentido general, se buscó que pudieran expresar simbólicamente aspectos del mundo que les circunda.

Así, fueron asociando palabras a imágenes, reconociendo colores, nombrando grupalmente características de los trabajos realizados y reconociendo también la autoría de los trabajos una vez expuestos en conjunto.

Los trabajos con masa en tridimensión posibilitaron la realización de varias construcciones sucesivas con el mismo pedazo de material, deshaciendo y haciendo algo nuevo. Aparecieron entonces representaciones de motos, pájaros, panchos, sándwiches, víboras, entre otros, que ponían de manifiesto el valor significativo del material.

La construcción de objetos con cartón dio lugar a la realización de casas que no respondían al estereotipo de las casas dibujadas habitualmente, sino a las que ellos habitaban: cartones superpuestos que conformaban las paredes, techos desvencijados, varias aberturas de dimensiones diferentes, etc. (Foto 3).

## Comentarios

Coincidimos con otras publicaciones en las que se afirma que la mayoría de los niños pobres, desnutridos y no desnutridos, en la preadolescencia presentan severas injurias en su desarrollo (Di Iorio, Urrutia y Rodrigo, 1998) y, como contrapartida, que resulta "imprescindible, en zonas de pobreza crítica, realizar acciones de promoción del desarrollo a partir de edades tempranas de la vida y sostenerlas durante toda la niñez en forma efectiva y continuada" (Di Iorio, Ortale y Rodrigo, 1995).

Nunca se insistirá demasiado sobre la capacidad de transformación y aprendizaje de un niño en proceso de crecimiento. Por ello, signar *a priori* al niño pobre a un itinerario de exclusión, incapacidad e incluso deficiencia mental, antes de haberle dado las herramientas para hacer de él otra cosa, es contrario a los derechos humanos y a su capacidad potencial.

Esta experiencia apuntó a hacer de este potencial algo existente.

## Agradecimientos

Principalmente a "La Casita de los bebés" y quienes trabajan en ella: Isabel, Silvina, Lili, Perla, Eva, Gisella, Delci y Patricia, sin los cuales el trabajo diario con los chicos no existiría.

A la Secretaría de Extensión Universitaria, por fomentar el trabajo del extensionista y, de modo transitivo, la no exclusión social, haciendo de la práctica un saber hacer, más que un cúmulo tristemente ilustrado de conocimientos.

También agradecemos al Colegio de Psicólogos de la provincia de Buenos Aires, Distrito XI, y a la Dirección de Enseñanza Artística de la Dirección General de Cultura y Educación por haber avalado este proyecto.