

Referencia para citar este artículo: Guerrero, P., Aguirre, C., Besser, C., Morales, M., Salinas, J. & Zamora, M. (2017). Talleres socioeducativos en infancia desde un enfoque situado. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (1), pp. 249-265.

Talleres socioeducativos en infancia desde un enfoque situado*

PATRICIA GUERRERO**

Profesora Universidad Central de Chile, Chile.

CAROLINA AGUIRRE***

Profesora Universidad Católica Silva Henríquez, Chile.

CECILIA BESSER****

Coordinadora académica Universidad Católica Silva Henríquez, Chile.

MIGUEL MORALES*****

Instituto de Historia PUC, Chile.

JAVIERA SALINAS*****

Profesora e Investigadora Invitada Universidad Tecnológica Equinoccial, Ecuador.

MACARENA ZAMORA*****

Psicóloga Centro de Desarrollo de la Familia Cedefam, Chile.

Artículo recibido en noviembre 4 de 2015; artículo aceptado en marzo 14 de 2016 (Eds.)

• **Resumen (descriptivo):** *En el presente estudio pretendemos examinar, desde una perspectiva crítica, la práctica de intervención grupal con niños y niñas denominada “talleres socioeducativos”; acción realizada en diferentes ámbitos de la psicología como forma de restituir la palabra de los niños y niñas, considerándolos sujetos de derecho. Para este estudio contemplamos durante dos años la revisión sistemática de materiales, informes y entrevistas a sujetos profesionales dedicados a la temática, reflejando los aportes y tensiones del trabajo grupal con niños y niñas. En buena parte de los resultados, se manifiesta su sustentabilidad en el vínculo, lo adaptable a las necesidades de los*

* Este artículo de investigación científica y tecnológica del área de las Ciencias Sociales y la Psicología es el informe final de un estudio de Investigación - Acción llamado “De las prácticas a la docencia: Una revisión a la metodología de talleres socioeducativos” que lideró la autora principal de este artículo. Fue financiado por el Fondo para la Vinculación con el Medio de la Escuela de Psicología de la Universidad Católica Silva Henríquez, Constancia 02, Guerrero, 2013. Comenzó en julio del 2013 y terminó en julio del 2015. Para correspondencia enviar a: ps.pguerrero@gmail.com

** Psicóloga Universidad Católica de Chile. Máster y Doctora en Sociología Universidad Paris 7. Académica Escuela de Psicología. Universidad Central de Chile. Correo electrónico: Patricia.guerrero@ucentral.cl

*** Psicóloga Universidad Católica Silva Henríquez. Psicóloga Clínica Hospital Pediátrico Dr Exequiel González Cortés. Correo electrónico: carolina.aguirre.meza@gmail.com

**** Psicóloga Universidad del Desarrollo, postítulo en psicoterapia sistémica para niños y adolescentes PUC. Magíster en psicología clínica PUC. Coordinadora académica Escuela de psicología Universidad Católica Silva Henríquez. Correo electrónico: mebesser@gmail.com

***** Psicólogo Universidad Diego Portales, Magíster en Psicología Clínica de Adultos Universidad de Chile. Estudiante Doctorado en Historia Pontificia Universidad Católica de Chile. Correo electrónico: mmoralesp@gmail.com

***** Psicóloga Universidad Católica Silva Henríquez, Máster en Investigación e Intervención Psicosocial Universidad Autónoma de Barcelona, Docente e Investigadora Invitada Universidad Tecnológica Equinoccial, Carrera de Relaciones Públicas y Comunicación Organizacional, Facultad de Comunicación, Artes y Humanidades. Correo electrónico: Gsalinasjavier@gmail.com

***** Psicóloga y Mediadora Familiar Universidad Católica Silva Henríquez, postítulo en Psicoterapia Infante Juvenil PUC. Psicóloga en Centro de Desarrollo de la Familia Cedefam. Correo electrónico: Ps.macazamora@gmail.com



individuos participantes, lo inclusivo, pero también las complejidades de inserción de este tipo de dispositivos de trabajo.

Palabras clave: Infancia, dinámica de grupos, intervención psicosocial, teorías psicológicas (Tesauro MeSH).

Socio-educational workshops in childhood using a situated approach

• **Abstract (descriptive):** *The following study consists of examining a practical group intervention with children called “social-educational workshops” that use a critical perspective. These workshops focused on different psychology-related areas as a way of giving children the power of being listened to, considering them as subjects of rights. The methodology of the study involved a systematic review of materials, reports and interviews with professionals over a period of two years, illustrating the contributions and the tensions involved in working with children. The results show the sustainability of these workshops based on affective relationships, the adaptability of the workshops to participants’ needs, their inclusive nature, but also the complexities of the application of these kinds of work procedures.*

Key words: Childhood, group dynamics, psychosocial intervention, psychological theories (MeSH Thesaurus).

Oficinas socioeducativas na infância a partir de um enfoque situado

• **Resumo (descritivo):** *Este estudo tem por objetivo analisar em uma perspectiva crítica a prática de intervenção grupal com as crianças, intitulada “intervenções socioeducativas”. Estas ações são realizadas em diferentes áreas da psicologia como uma forma de restaurar a palavra das crianças considerando-as como “sujeitos de direito”. Para este estudo foi considerado, durante dois anos, a revisão sistemática dos materiais como relatórios e entrevistas com profissionais dedicados ao tema. Esses dados contribuíram para refletir as tensões do trabalho grupal com crianças. Parte dos resultados expressam o desenvolvimento e estabelecimento dos vínculos relacionados a adaptabilidade e a inclusão. Assim como, as necessidades dos participantes e a complexidade que envolve a inserção dos dispositivos de trabalho.*

Palavras-chave: Crianças, dinâmica de grupo, intervenção psicosocial, as teorías psicológicas (Thesaurus MeSH).

-1. Introducción. -2. Marco teórico. -3. Metodología de estudio. -4. Resultados. -5. Conclusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

Desde los años 90 asistimos a una masificación de la matrícula de psicología en Chile. Esta ampliación de titulados se encuentra aparejada con una apertura del campo profesional. De esta forma, los psicólogos y psicólogas han visto diversificarse los espacios laborales donde se desempeñan, dentro de los cuales se encuentran los colegios, los centros comunitarios, los hospitales, ubicándose de esta forma ya no tan solo en el ámbito de la clínica individual (Alfaro & Berroeta, 2007, Zúñiga, 2012).

Al mismo tiempo que la atención

psicológica es más equitativa, ésta se encuentra más expuesta a tensiones (Alfaro & Berroeta, 2007, Zúñiga, 2012). Una de estas tensiones es la intervención grupal con niños y niñas que se llaman “talleres” o “talleres socioeducativos”.

Para aportar a nuestra disciplina realizamos un estudio cuyo objetivo fue comprender la práctica de implementación de los talleres socioeducativos en infancia, problematizando desde tres teorías psicológicas distintas y en contexto de “modernización” managerial de las instituciones que trabajan con niñas y niños.

El estudio lo realizamos durante 2 años, tiempo en el cual revisamos informes de práctica

de estudiantes de psicología, hicimos entrevistas individuales y grupales a profesionales que trabajan en escuelas, hospitales, investigación, ONGs y consultas clínicas y, por último, entrevistamos a profesionales de amplia trayectoria que realizan talleres desde las perspectivas teóricas sistémica, psicoanalítica y de la psicología comunitaria.

Percibimos en nuestro recorrido que el trabajo con grupalidad en infancia está tensionado por dos ideologías: la necesidad de “modernizar” (Cultiaux, 2012) o de hacer transformaciones ligadas al management en la gestión de las instituciones sociales -donde aparece la idea de generar intervenciones que permitan ahorrar recursos- y, por otro lado, la necesidad de restituir la palabra a los niños y niñas. La lógica de ahorro y eficiencia de recursos responde a la necesidad de las instituciones que con el mismo dinero -una hora de atención- puedan demostrar que llegan a más beneficiarios. Por otro lado, la existencia de los niños y niñas como nuevos sujetos de derecho, pone a las personas profesionales en la obligación de colocar el tema de la participación infantil en la palestra.

Todo esto en una sociedad chilena pionera en la adscripción al neoliberalismo en lo económico, un Estado pequeño en los beneficios sociales, moderno en la forma de organizar sus instituciones públicas, y empresarial en la regulación de las organizaciones privadas (Sisto, 2009).

Sin embargo, estos dos grandes movimientos ideológicos en torno a la infancia tienen una serie de consecuencias a nivel de los sujetos profesionales. Frente al ahorro de recursos, ¿qué logro en un taller con niños y niñas y qué logro en la atención individual? Frente a la participación de la infancia, ¿qué disposición tenemos para escuchar las demandas de los niños y niñas?

En este artículo nos centraremos en pensar el espacio grupal desde diferentes teorías psicológicas y psicosociales para delimitar el alcance del trabajo grupal con niños y niñas. Esto, con la posibilidad de entregar una visión que permita tomar posición frente a una sociedad que busca intervenciones efectivas y neutras en las que no importan las corrientes

epistemológicas y teóricas a las que uno adscribe. Luego mostraremos cómo las distintas experiencias de los individuos entrevistados indican las tensiones en este trabajo. Por último, concluiremos con aquellas ideas que a partir de nuestra investigación le podemos pedir a los espacios grupales en el contexto social que venimos de enunciar.

2. Marco teórico

Los talleres socioeducativos con infancia tienen lugar en organizaciones que pertenecen a una sociedad. Iniciaremos analizando este contexto a partir de la invitación de los agentes sociólogos y psicosociólogos contemporáneos, quienes han caracterizado la época actual como una sociedad de la información (Castells, Hutton & Giddens, 2000), sociedad del riesgo (Beck, 2002), hipermodernidad (Aubert, 2010, Barus-Michel, 2006), modernidad líquida (Bauman, 2000). Lo que tienen en común estos autores es la constatación de una transformación de las condiciones económicas -capitalismo especulativo o tardío-, políticas -menor poder de los Estados-, sociales -globalización y cambio en las pautas de vida-, y del mundo del trabajo -nuevas condiciones laborales, en especial la gestión del *management*-.

Este último punto toca especialmente las organizaciones que trabajan con infancia. En la lógica de modernización del Estado se ha instalado una forma de gestión de los dineros estatales, en la que se busca la eficiencia y la eficacia (Godoy & Ansolega, 2015). Se pone énfasis en el control de la gestión, generando instrumentos para monitorear las actividades y la maximización de los recursos.

Los niños y niñas quedan protegidos fundamentalmente por una familia nuclear de múltiples configuraciones que comparte el cuidado con instituciones como la escuela, los programas sociales, consultorios, guarderías, etc. En caso de que los padres y madres vulneren sus derechos, el Estado puede intervenir a partir de una serie de programas de protección de los niños y niñas. En estas instituciones, los psicólogos y psicólogas tenemos que “dar soluciones” que les permitan a los niños y niñas disfrutar sus vidas, relacionarse de manera

saludable, valorar sus capacidades, potenciar su creatividad e incluso volver a integrarse a una familia que vulneró sus derechos.

Al mismo tiempo que la gestión del management (Gaulejac, 2005) entra a las instituciones (Sisto, 2009), el Estado chileno adscribe a la Convención de los Derechos del Niño, la cual, en su artículo N°12, establece que el derecho a la participación y a ser escuchado es un derecho en sí (Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes, 2010).

La consagración de este conjunto de derechos desmiente la concepción tradicional de la niñez como un estado de incompletitud o deficiencia, donde el sujeto adulto aparecía como el único intérprete de las necesidades de los niños y niñas. Se pretende, con esta convención y la consolidación de una serie de leyes, instalar una nueva consideración del niño o niña como persona, participante activo y con voz propia. Por una parte el Estado, a través de la convención, establece un sujeto de derecho, pero en la práctica, en las instituciones se sitúa al niño o niña como un objeto de derecho (Durán-Strauch, Guáqueta-Rodríguez & Torres-Quintero, 2011).

Nos damos cuenta de que el trabajo grupal con niños y niñas responde principalmente a la necesidad de bajar los costos y masificar la atención psicológica. Junto con esta lógica aparece también la necesidad de construir redes sociales y de adscribir a los derechos de los niños y niñas de restituir su palabra. No es extraño que la práctica profesional, sobretodo de los individuos jóvenes psicólogos, esté tensionada porque responde a lógicas distintas que no siempre son complementarias. Una tiene como principal beneficiario a los niños y niñas, sus ideas, la necesidad de dar más espacio a los que tienen más dificultad. La otra lógica tiene por foco el uso de los recursos de manera efectiva, y la necesidad de mostrar los avances con indicadores medibles que no siempre es posible lograr, porque los cambios en los niños y niñas pueden ser muy lentos. Por lo tanto, nos pareció importante revisar la grupalidad tensionada desde distintas perspectivas.

En este marco teórico, revisaremos las definiciones de taller, y las principales

corrientes que promueven el trabajo grupal con niños y niñas para tener aportes teóricos que permitan encuadrar las posibilidades que las distintas teorías señalan al trabajo con niños y niñas. Es decir, queremos volver a mirar nuestra disciplina y preguntarnos desde cada posición, ¿qué podemos esperar de los trabajos grupales con infancia?

2.1. El concepto de Taller Socioeducativo y las teorías que ayudan a explicarlo

Históricamente se han considerado los talleres como espacios donde se “aprende a hacer algo”. En la actualidad, desde la psicología educativa los talleres se han ido desarrollando hacia el área de aprender o desarrollar nuevas habilidades (De Barros & Bustos, 1997).

Un taller debe tener la potencialidad de atender la globalidad del niño o niña, es decir, abarcar los intereses y motivaciones que los niños y niñas presentan, abordando estas temáticas y partiendo desde lo que el niño o niña quiere hacer (Federación de Enseñanza de Andalucía, 2010). Un taller pareciera ser un lugar donde los niños y niñas pueden dar sus opiniones y crear conjuntamente soluciones para los problemas que los afectan y para que sean escuchados.

Los talleres han sido siempre vistos, de manera uniforme, como una sola forma de intervenir con niños y niñas. Podemos encontrar referencias en la psicología comunitaria, en la psicología educacional, en la psicología hospitalaria, en la educación popular e incluso en la psicología clínica. La referencia a los talleres se hace siempre sin posicionamiento o sin distinción. Esto es consistente con una mirada tecnificada propia de la sociedad del management, donde las posiciones no importan sino la eficiencia de los recursos (López, 2005). Nuestra posición es distinta. Nosotros creemos que una de las necesidades que tenemos como psicólogos y psicólogas es reencontrarnos con las posiciones epistemológicas y teóricas que tenemos a la hora de trabajar con niños y niñas.

En la sociedad del formulario, del taller hecho de manera estandarizada, en que se debe pasar la lista de los niños y niñas, en que más importa lo formal que los aspectos vinculares,

un aporte ausente ha sido la referencia a la grupalidad en niños y niñas desde las diferentes perspectivas teóricas de la psicología.

Trabajar en un equipo con distintas perspectivas pareciera una pérdida de recursos. Sin embargo, en esta investigación seleccionamos el psicoanálisis, la teoría sistémica y la psicología comunitaria, tensionando cuáles elementos son importantes y diferentes en cada una de las corrientes. Nos pareció altamente interesante y contracultural tomar posición frente a esta situación, más que buscar la eficacia. Los sujetos profesionales que entrevistamos nos piden que demos recetas, que les ayudemos a cumplir con las metas que les imponen sus jefaturas y las metas estatales de gestión. Sin embargo, contrariamente a esto, les hemos propuesto que hagan un análisis posicionado desde su práctica; un trabajo que hemos realizado desde nuestros propios marcos epistemológicos y teóricos con el fin de dialogar y discutir, más que decir qué es lo que “funciona”.

2.2. Intervenciones psicoanalíticas grupales con niños y niñas

En la teoría psicoanalítica es difícil encontrar una referencia específica sobre talleres socioeducativos. Sin embargo, se ha trabajado bastante en pensar la “grupalidad infantil” desde los aportes teóricos y clínicos del psicoanálisis infantil y de la teoría psicoanalítica de grupo con individuos adultos. En el desarrollo de su historia es posible encontrar diversos acercamientos en torno al modo de intervención, al tipo de encuadre y al concepto de grupo a la base (Chapelier, 2009).

En este sentido, para hablar de la intervención grupal psicoanalítica con niños y niñas, ha de considerarse que la construcción del dispositivo en sí mismo incluye el proceso terapéutico del grupo, o, dicho de otro modo, se trata éste de un dispositivo que responde y se construye en concordancia con el tipo de problemática que pretenda abordar, como el modelo teórico específico de *sujeto* y de *grupo a la base* (Jaitin, Forveille & Simonet, 2009).

Una de las principales nociones que ayudan a la construcción del dispositivo grupal

desde el psicoanálisis, es la noción de encuadre, entendida como la serie de factores del taller que serán permanentes en el tiempo -el horario, el número de integrantes, la duración del grupo, entre otras-. El encuadre permite incorporar en el análisis de la situación grupal una diversa cantidad de factores, tanto internos como externos, que permiten la organización del material emergente, en la que encontramos “la teoría empleada, la formación y la personalidad del terapeuta, las reglas de funcionamiento, el lugar, los mediadores y las actividades propuestas” (Chapelier, 2009, p. 13).

Al mismo tiempo, el encuadre permite distinguir las diferentes funciones que el grupo tendrá en el proceso de intervención. Chapelier (2009) señala que puede ser un encuadre contenedor -cuando el encuadre es receptor de los objetos internos del grupo-; limitante -si el encuadre tiene la función de diferenciar el yo del no-yo, lo interno y lo externo del grupo-; simbolígeno -cuando la función del encuadre es la simbolización-; y transicional -donde el encuadre adquiere la forma de un espacio transicional fronterizo entre el yo y el no-yo grupal- (Chapelier, 2009, Winnicott, 1971).

Cada una de estas funciones se encuentra de la mano de una comprensión del sujeto, individual o grupal, cuestión que habrá que considerar a la hora de armar un grupo: a qué objetivos responderá, qué es lo que esperamos de éste en su transcurso, y cuál será la función de quien se encuentre dirigiendo el grupo, ya que éste podrá dirigir la interpretación de forma individual o grupal, tenderá a la integración de aquellos aspectos que emergen, o interpretará el lugar transferencial que ocupe quien se encuentre en el lugar de terapeuta (Busto de Rossi, 1999).

2.3. Intervenciones grupales sistémicas con niños y niñas

Al igual que en el psicoanálisis, la perspectiva sistémica no refiere particularmente a los elementos necesarios para un taller socioeducativo con niños y niñas. Sin embargo, es posible encontrar una vasta teoría sobre el funcionamiento y el contexto del trabajo de grupos como sistemas que interactúan entre sí.

El modelo sistémico se define como el conjunto de elementos que están relacionados entre sí y en constante interacción de forma permanente, formando una totalidad. Desde esta concepción, es posible mencionar que el modelo sistémico plantea la idea de un pensamiento circular cibernético, señalando así que la interacción de un sistema tendrá repercusiones en los diversos subsistemas que lo conforman y con los cuales está en constante interacción (Montenegro, 1997).

Desde la teoría ecológica de Urie Bronferbrenner (1992), el taller con niñas y niños es un trabajo entre microsistemas y mesosistemas. Desde esta teoría, la participación en cada uno de los diversos contextos sociales provoca implicancias con los distintos contextos con los cuales interactúa.

Bajo este concepto, la realización de talleres dentro del microsistema de la escuela, o de la intervención social -junta de vecinos, centro social, Oficina de Protección de Derechos [OPD], entre otros-, favorece al individuo en su relación con este microsistema y con otros entornos. Es un aporte al ser, donde lo que se aprenda y se intente cambiar al interior de la escuela o centro comunitario, tendrá una repercusión al interior del hogar, ya que los sistemas se encuentran en contacto permanente (Vila, 2003).

Respecto al trabajo con infancia, la teoría sistémica permite una relación abierta donde los niños serán un elemento clave en el trabajo. Bajo esta modalidad, lo sistémico se centra en el aquí y en el ahora, no en el pasado. Los “síntomas” de cada niño o niña serán expresados en algún conflicto latente dentro del sistema. El taller nos facilitará la identificación de los síntomas que los niños y niñas presentan y nos permitirá ser un aporte a la mejora de aquella falencia, aunque no necesariamente estemos interviniendo en forma directa en aquel sistema afectado. Jamás podremos generar un cambio en el comportamiento si no consideramos los elementos que interactúan constantemente en los otros contextos en los que el niño o niña interacciona (Kreuz, Casas, Aguilar & Carbó, 2009). Asimismo, la teoría sistémica pone énfasis en los beneficios de la grupalidad en los niños y niñas, sobre todo en lo referido a

la homeostasis que se genera en los grupos de taller, y a la capacidad que producen las niñas y niños en cuanto a la resolución de conflictos y al desarrollo interpersonal.

2.4. Intervenciones grupales con niños y niñas desde la psicología comunitaria y la educación popular

Para pensar los talleres desde la psicología comunitaria, es importante señalar que necesitamos compartir el poder con los niños y niñas. Acevedo y Restrepo (2012) señalan que el proveer oportunidades de participación significativa, también contribuye a la resiliencia de algunos niños y niñas, tanto para enfrentar situaciones de vida difíciles como para favorecer el aprendizaje. Los niños y niñas no son receptores, son sujetos activos de su propio aprendizaje (Vergara, Montaña, Becerra, León-Enríquez & Arboleda, 2011).

Estas reflexiones parten de la idea de considerar a los niños y niñas como recursos activos y provechosos para sus comunidades. Entonces es necesario generar oportunidades reales de participación, que den responsabilidad significativa y poder en la toma de decisiones.

La psicología comunitaria dialoga con la educación popular. “Toda educación es necesariamente situada históricamente”. Paulo Freire (1997), señala que la educación es política, que no es neutra, pues implica principios y valores que configuran una cierta visión del mundo y de la sociedad (Gadotti, 2015). Asimismo, nuestra práctica psicosocial no es neutra y nuestros talleres con niños y niñas responden a representaciones sociales de la infancia y la adolescencia.

Montesinos y Pagano (2010) señalan que los talleres son espacios educativos orientados a promover la participación de niños y niñas en experiencias formativas centradas en la transmisión, construcción y apropiación de conocimientos. Son espacios en los que “los sujetos se apropian de los valores, los saberes y los conocimientos en los contextos concretos en que se producen las prácticas cotidianas” (p. 302). Los autores remarcan que los talleres son

espacios en los que los niños y niñas construyen sus saberes, aprenden críticamente y generan vínculos con quienes los guían.

Paulo Freire (1997) nos invita a afrontar la realidad con una mirada crítica, pues propone pensarnos a nosotros mismos, en tanto psicólogos y psicólogas en contexto y en torno a nuestra práctica social. Nos invita a entender la función de poder en torno al acto educativo y a las relaciones que se dan en el taller con niños y niñas.

Es necesario recalcar que el concepto de educación sobrepasa los límites de la escuela y de lo formal, pues abarca las experiencias de vida y los procesos de aprendizaje no formal que desarrollan autonomía en los niños y niñas. La escuela no es el único espacio educativo; por esto los talleres pueden desenvolverse en otros espacios no formales, ligados fuertemente al aprendizaje de los derechos de los niños y niñas en tanto ciudadanos y ciudadanas, y a su participación en actividades grupales (Algava, 2006).

Por otra parte, la educación debe tomar en cuenta los intereses y necesidades de los sujetos educandos -los niños y las niñas-, siendo necesario iniciar los talleres desde las experiencias y conocimientos de los propios niños y niñas. Nuestro rol como agentes facilitadores en talleres desde la educación popular, debe ser el de impulsar procesos colectivos de aprendizajes, mediante la expresión y participación activa de los sujetos educandos, así como el de aportar a la autonomía, al desarrollo personal y al protagonismo de los distintos grupos con los que se trabaja (Bustos, 1996).

Finalmente, la invitación que realizamos es a escuchar a los niños y niñas y facilitar la expresión de sus opiniones en los talleres, asumiendo una preocupación pedagógica por la participación como un proceso no solo cultural y democrático, si no también educativo (Instituto Ação Educativa, 2013). Ello tendrá una función concientizadora sobre los mismos, al recibir información y educación específica sobre sus derechos (Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2003).

2.5 Los talleres son una forma de intervenir situada

Es importante hacer una síntesis de nuestro marco teórico. Los investigadores e investigadoras que realizamos este estudio tenemos diferentes miradas epistemológicas y teóricas sobre la realidad y sobre el trabajo particular con niños y niñas. Es importante señalar que no es posible llegar a un acuerdo de qué entenderemos epistemológicamente ni teóricamente, sobre cuál es la posición para mirar los talleres socioeducativos. Todo lo contrario, mostramos las tensiones y mostramos las diferencias. Esto, porque estamos en contra de pensar un taller como un trabajo técnico, despegado del sujeto que está interviniendo. Cada profesional tiene una visión de mundo, una visión de infancia y una visión de lo que es la intervención social. Tenemos acuerdo en que la supuesta modernización de las estructuras estatales ha tratado de usar el trabajo grupal con niños y niñas como una manera de ahorrar recursos. Por otro lado, también sabemos que todo trabajo con niños y niñas debe ser diseñado desde la obtención de objetivos y de resultados medibles. Todos y todas quienes trabajamos en esta temática, sabemos que esta medición tan estricta de los objetivos, de los resultados, de las acciones, de la efectividad, influye en el vínculo que establecemos cuando hacemos talleres socio-educativos con la infancia.

La perspectiva sistémica entiende esta tensión desde la demanda del sistema macrosocial hacia los microsistemas, impactando las formas de comunicar y de relacionarse entre sujetos adultos y niños y niñas.

Las perspectivas de la psicología comunitaria y de la educación popular nos invitan a pensar el trabajo con niños y niñas desde el marco de la participación y la democracia, que se enfrenta con las nuevas formas *manageriales* de entender el trabajo con la población que no tiene poder, como lo es la infancia, y en especial la infancia que ha sido vulnerada.

Por último, el psicoanálisis se resiste a la comprensión de un trabajo a partir de objetivos predeterminados, porque la intervención grupal transcurre y se mejora a partir del vínculo

transferencial que los psicólogos y psicólogas son capaces de tener con los sujetos participantes de un taller en un determinado encuadre.

Entonces, estamos de acuerdo en que un taller no es una técnica a replicar, ni un espacio para optimizar los recursos, ni es solo un espacio para que los niños y niñas participen. Bien por el contrario, el trabajo en talleres socioeducativos es un trabajo difícil, una complejidad especial que nos invita a tomar posición, a teorizar nuestras acciones, a situar la circunstancia de los derechos del niño y la niña y a pensar qué esperamos de la grupalidad en los contextos actuales de demanda managerial.

3. Metodología del estudio

Investigar para interrogar la práctica exige un estudio cualitativo de rompa la lógica lineal de la investigación científica. En nuestro trabajo optamos por la flexibilidad, la reflexividad y la sistematización, buscando crear modelos comprensivos de un fenómeno determinado (Salamanca & Martín-Crespo, 2007). La decisión fue asumir un enfoque interpretativo permitiendo que las distintas ideas, metodologías y aproximaciones teóricas de los individuos entrevistados interactuaran.

3.1. Producción de la información

Realizamos la producción de la información mediante el procedimiento del muestreo teórico (Krause, 1995). Esta es una herramienta de rigor de la Teoría Fundada, a la vez que un método de selección de los sujetos participantes. Una vez que realizamos un procedimiento de recolección de datos, analizamos y decidimos efectuar un nuevo procedimiento. En esta línea, este estudio parte con la revisión de 12 informes de práctica de psicólogos y psicólogas de estudiantes de quinto año.

Como segundo paso del muestreo teórico, decidimos realizar entrevistas semiestructuradas (Irvine, Drew & Sainsbury, 2013) a cuatro trabajadores jóvenes que utilizan la metodología de taller en sus intervenciones. Buscamos en esta entrevista generar un espacio de escucha de sus fortalezas y debilidades. Luego realizamos una entrevista grupal porque

necesitábamos una discusión de un tema específico y necesitábamos la interacción de los sujetos participantes con los investigadores e investigadoras (Barebeau, 2009).

Como tercer paso del muestreo y dadas las diferencias y cuestionamientos aparecidos, realizamos entrevistas en profundidad (Bogdan & Taylor, 1986) a dos expertos de orientación analítica y a una experta sistémica, quienes realizan talleres socioeducativos además de su práctica clínica.

Como último paso, realizamos una jornada de análisis de práctica con psicólogos y psicólogas que tenían entre 1 a 6 años de práctica profesional, con quienes pusimos en común los resultados emanados de nuestra investigación y luego tratamos de comprender las dificultades y éxitos desde las dimensiones sociales, organizacionales, psicológicas y pedagógicas de las problemática (Giust-Desprairies, 2006).

3.2. Análisis de la información

De cada etapa realizamos un análisis de contenido de la información para sistematizar y organizar el material. El análisis fue de corte cualitativo y trabajamos los aspectos explícitos del discurso. Para esto, en función de cada entrevista generamos categorías que luego comparábamos con la información obtenida obteniendo una primera lista de códigos pertinentes a nuestros objetivos de investigación. Estos códigos nos sirvieron para analizar todo el material, dejando siempre la posibilidad de cambiar e integrar nuevas categorías. Así, pudimos prestar atención a la respuesta de nuestros objetivos, al mismo tiempo que a la generación de información nueva y profunda (Bernete, 2014).

4. Resultados

A continuación presentamos algunos de los aspectos centrales del estudio. En un primer momento, exponemos los principales hallazgos en cada una de las fases de producción de información, y en un segundo nivel trabajamos la síntesis interpretativa que realizamos a partir del trabajo en conjunto.

4.1. Síntesis de resultados descriptivos

De la revisión de los informes de práctica de psicólogos y psicólogas de estudiantes de quinto año, es posible apreciar que hay ciertos aspectos comunes.

Lo primero que aparece es una demanda por parte de las jefaturas en que se desconoce el alcance y el encuadre del taller. Se espera que el trabajo tenga el mismo efecto que un trabajo terapéutico, o bien tenga cambios observables inmediatos en la conducta de los niños y niñas. En muchas ocasiones las autoridades no tienen respeto por el encuadre del taller. Una cita de un informe señala lo siguiente:

Como dificultades de mi práctica podría señalar que el trabajo del taller no fue bien evaluado por el director de colegio quien esperaba que yo pudiera controlar a los niños con TDA a través del taller. El trabajo realizado fueron 5 sesiones con todos los niños y niñas con TDA diagnosticados en la escuela de primero a cuarto básico¹, teniendo 10 a 12 asistentes que tomaban el taller como un espacio para salir de la sala de clases más que un espacio para venir a trabajar (*Informe de práctica 4*).

Por parte de profesionales se percibe cierto desconocimiento del espacio de taller. Los sujetos profesionales de la salud esperan que los talleres sean más bien informativos -entrega de información sobre drogas, sobre anticoncepción, sobre la convivencia escolar-, y los agentes profesionales de la educación necesitan que se resguarde la disciplina y que los niños y niñas aprendan algo. Los trabajadores y trabajadoras sociales, los antropólogos y antropólogas, las sociólogas y los sociólogos, se sienten más cercanos a la metodología experiencial de los talleres. Un estudiante haciendo práctica en un consultorio de atención primaria señala en su informe:

Una de las dificultades de realizar talleres con adolescentes en riesgo social es que debía explicarles a los estudiantes las distintas drogas y sus efectos. Ellos parecían conocer claramente todas

las drogas y querían ese espacio para divertirse. La información entregada parecía servir para pasar un buen rato, burlarse del psicólogo y de la trabajadora social que claramente teníamos menos experiencia que ellos y para mí tenía la dificultad de mantener el control de la sesión (*Informe de práctica 1*).

Las profesionales jóvenes señalan que utilizar la metodología de taller con niños y niñas implica un esfuerzo al interior de las unidades donde trabajan y deben pasar por un largo ejercicio de negociación al interior de la institución.

Una psicóloga que trabaja en el sector hospitalario señala:

Trabajando con adolescentes con enfermedades crónicas se me pide que les explique los cambios en su sexualidad como si no se tratara de sujetos que ya no eran niños, pero que por su enfermedad y los cuidados parecían que lo fueran. Ellos necesitaban que junto con la información pudiéramos trabajar sus miedos y temores en torno a la sexualidad. Eso no fue fácil de trabajar ni con la enfermera y ni con los padres (entrevistada 3).

Una segunda idea es que los padres y madres también aparecen como imaginario en el trabajo grupal de los niños y niñas. Si bien el foco son los niños y niñas al interior de una institución (hospital, Centro de Reeducción, Escuela), los padres y las madres son también beneficiarios; sin embargo, no hay claridad de su rol ni de la función de apoyo del trabajo.

A ese respecto, una de las entrevistadas que realiza un taller de participación infantil señala:

Los padres se enojan porque los niños y niñas llegan con más opinión a la casa. Ellos saben que las cosas se pueden solucionar mediante el diálogo, sin embargo, a veces los papás no entienden lo que los niños y niñas dicen. Ellos creen que es simplemente una falta de respeto hacia su autoridad y los regañan o incluso castigan (Entrevistada 4).

Por último, restituir la voz de los niños y niñas no es fácil en una sociedad adultocéntrica. No se sabe cómo abordar el caso en que los niños y niñas quieran tomar decisiones, expresen

¹ Educación primaria.

sus deseos, señalen ciertas problemáticas que viven y/o critiquen a los profesionales o las instituciones donde están insertos. Una psicóloga que conforma un parlamento infanto-juvenil señala:

No sé si por miedo, ignorancia, vergüenza, las cosas que dicen los niños y niñas en los espacios que nosotros mismos construimos, las deslegitimamos. Nosotros les preguntamos, pero en el momento que tocan las instituciones, los profesionales, pareciera que se trata “sólo de la opinión de los niños y niñas” y se dejan de lado como si no tuvieran valor. Ahí estamos nosotros, junto a los niños y niñas para mostrarles que no podemos hacer hablar y si no nos gusta lo que dicen, retirarnos. Es necesario aprender a dialogar con ellos y ellas (Entrevista grupal, psicóloga comunitaria).

Las entrevistas realizadas a expertos señalan que los talleres son un espacio muy complejo de construir y que demandan mucha experiencia para un sujeto profesional.

Los psicólogos y psicólogas expertos entrevistados hacen énfasis en tres aspectos desde las diferentes perspectivas teóricas:

La primera entrevistada de orientación analítica pone énfasis en la noción de autoridad y de normas. Ella explica que los psicólogos y psicólogas tenemos problemas con las normas, en especial en América Latina. Esta experta nos invita a construir literatura desde nuestra propia experiencia ya que los trabajos de Europa y Estados Unidos no tienen nuestro contexto post-dictaduras donde el pensamiento grupal fue perseguido. Esta persecución queda enraizada en la cultura y se ve claramente en la dificultad de los jóvenes psicólogos y psicólogas de habitar su autoridad, de saber qué normas son importantes al interior de un grupo y por qué. La palabra autoridad lleva al imaginario del autoritarismo, y dejamos a los niños y niñas sin el espacio de protección de la norma, espacio necesario para la construcción de la subjetividad.

Por otro lado, en una sociedad hipermoderna donde los individuos jóvenes tienen la edad más deseada, el ideal de belleza, el ideal de consumo -se consume sin trabajar-, el sujeto

adulto no asume su posición vital de autoridad y cae en las normas rígidas y tradicionales, en el *laissez faire* o en el individuo adulto contrariado y ambivalente que un día tiene una norma y al otro día otra. Para trabajar con niños y niñas en contexto de talleres es necesario que sea un trabajo de una persona adulta que se vincula con cada niño y niña en particular, con el grupo como un todo, y con la tarea que quiere realizar en ese espacio.

La segunda experta desde la perspectiva sistémica, pone énfasis en la necesidad de distinguir el espacio de taller del espacio terapéutico grupal. Un taller es un lugar donde los niños y niñas tienen la palabra, pero en torno a una actividad específica. Esta psicóloga nos pide pensar en la noción moderna del taller, donde se aprende haciendo. La principal tarea es que el espacio socioeducativo sea diferenciado de la psicoterapia.

La atención individual es difícil, pero está toda tu energía en ese trabajo de uno a uno. El grupo no, tienes muchas subjetividades en un mismo momento, estás en una institución que espera algo que no tiene bien claro. Sistematizar el trabajo, aprender a mantener las normas y sobretodo diferenciar un taller de un espacio terapéutico es central (Experta 2. Perspectiva Sistémica).

Esta entrevistada pone un especial énfasis en la necesidad de tener un número adecuado de niños y niñas -no más de 10-, contar con una planificación paso a paso para la cantidad de horas que se tienen disponibles, diseñar bien el taller y tener un espacio psicológico y físico agradable. Si son más niños y niñas, contar con colaboración.

El tercer experto señala que el psicólogo o psicóloga con orientación analítica, puede trabajar en talleres socioeducativos. Su principal función será aclarar el encuadre. Tener claro el rol del sujeto facilitador, la cantidad de sesiones, el objetivo del taller, la participación de los padres y madres, la función que tendrá la interpretación en este espacio. Se debe crear un dispositivo para cada temática y para cada lugar. No se puede olvidar el análisis de la transferencia y la contratransferencia.

En cuanto a la problemática a abordar en

el taller, propone hacer preguntas que permitan problematizarlo, que puedan hacer pensar en los problemas que la institución pone de manifiesto desde otra perspectiva. La idea es ayudar a los sujetos profesionales con quienes se trabaja, a pensar el tema del taller y a identificar bien cuál es la demanda y quién la está formulando.

Por último, de la jornada de análisis de práctica con individuos profesionales egresados, nos damos cuenta de que el principal problema en torno a los talleres es la posibilidad de mostrar otras disciplinas y a sus superiores jerárquicos ¿Qué es un taller? ¿Cómo se hace? ¿Qué se puede lograr con esta metodología?

Los psicólogos y psicólogas van aprendiendo con el tiempo a encuadrar el taller dentro de la institución. Lo más accesible es construir y crear actividades. Luego aprenden a conducir un taller, a trabajar con los niños y niñas y a mantener un cierto encuadre. Lo más difícil es negociar con la institución sobre cómo se evaluará la efectividad del taller -por asistencia, por cambios en la conducta-, el horario adecuado para hacerlo y la forma como serán evaluados.

En la siguiente tabla podemos ver una síntesis de los datos recopilados:

Tabla 1. Resumen de Resultados Cualitativos.

| | Informes de práctica | Jóvenes Psicólogos y Psicólogas | Expertos y Expertas |
|--|---|---|---|
| 1. Noción de niño y niña | Portadores de un problema a solucionar. | Al principio aparecen como portadores de un problema. Luego lo conceptualizan desde su aproximación teórica. | Problematizan la noción de sujeto a la base de cada iniciativa grupal. Cada teoría tiene una noción de sujeto a la base. |
| 2. Encuadre | Poca claridad y poca posibilidad de poner límites al encuadre. | El encuadre se realiza a medida que ganan poder en la institución. | El taller es un espacio socioeducativo. Énfasis en la noción de taller. Se dan cuenta de la necesidad de encuadrar la situación desde un inicio. |
| A. Rol de sujeto facilitador | Poco claro. Un sujeto psicólogo clínico pero en colectividad. | De a poco pueden encontrar su espacio. Es una construcción entre la propia orientación teórica, la institución y la experiencia. | El rol lo negocian con la institución. En general son contratados como psicólogos y psicólogas expertos, externos a la institución. Problematizan la intervención desde su enfoque teórico y desde las necesidades de la población. Tienen claro su rol de autoridad dentro del trabajo. |
| B. Relación con los padres y madres | No es clara; los padres y madres parecen una amenaza y como una figura a la que la institución teme. Lógica de cliente. | Aprenden a integrar a los padres y madres, y a informarles qué se hace con los sujetos. También se trabaja con los padres y madres. | Informan a los padres y madres de las actividades que hacen y son un aliado en su trabajo. Valoración a dar espacio de palabra e información a los padres y madres. |

| | | | |
|--|---|---|--|
| C. Número de participantes | Les cuesta poner límites. Aceptan todos los participantes que les entregan. | Aprenden a poner límites en los talleres. No pueden trabajar con más de 10. | Ponen límites en cuanto a los sujetos. Si tienen más de 12, tienen estrategias para trabajar. Integran otra persona o realizan otra actividad. No un taller. |
| D. Objetivo del “taller” | Difuso | De aprendizaje y socioeducativo. Es un trabajo que trabaja afectos pero focalizado en una tarea. | De aprendizaje, socioeducativo. Los objetivos son poco coherentes con el encuadre, con la teoría con la que trabajan, y son adecuados a la institución. Problematican la demanda del taller. |
| E. Actividades | Las construyen desde su experiencia. Muchas y sin claridad de los logros. | Van aprendiendo a conducir las actividades, a planificarlas, tienen un set de actividades que les resultan. | Construyen actividades en función de la experiencia y la reflexión teórica sobre la problemática. Mantienen un set de actividades, pero la problematizan para cada situación. Enfatizan la corporalidad como aspecto comunicativo. |
| F. Problemática del taller | Aceptan los desafíos que se les asignan. | Se van haciendo especialistas en ciertos temas y son reconocidos por su institución. | La principal tarea es cuestionar la problemática y la demanda con la institución. Definen de manera distinta los problemas según su perspectiva teórico-práctica. |
| G. Actividades | Conversación y muchas actividades | Dar sentido al taller. Selección de las actividades más pertinentes. | Conocer muchas actividades. Uso de actividades que incorporan el cuerpo- |
| 3. Negociación con la institución | Hay una imposición de la tarea. | Aprenden a poner límites a partir de la experiencia y convencen y negocian con las instituciones. | Ponen las condiciones porque en general son consultados como expertos y expertas. |

4.2. Resultados Interpretativos: hacia la definición de un taller

En función de la literatura y del material empírico revisado, sintetizamos algunas reflexiones sobre un taller socioeducativo que colabore principalmente con la práctica de los sujetos jóvenes profesionales.

4.2.1. Diferencia del taller con la psicoterapia grupal

Como investigadores e investigadoras, nos aventuramos a una distinción entre un taller con niños y niñas y una psicoterapia grupal.

Estos espacios tienden a confundirse, ya que resultan bastante semejantes porque se trata de grupos de niños y niñas con edades similares que trabajarán dentro de un espacio contenido y protegido, donde se intentará lograr un entorno de confianza y cercanía entre ellos y el sujeto interventor. La diferencia radica en el objetivo de la intervención y en la profundidad del trabajo; el taller se centra en el aprendizaje de habilidades o contenidos con énfasis en la experiencia, mientras que los grupos psicoterapéuticos buscan trabajar el alivio de angustias mediante la experiencia con pares.

Decidimos pensar un “taller socioeducativo”

como un espacio de aprendizaje colectivo, rescatando que los niños y niñas tienen derecho a ejercer la palabra y que ha caracterizado la educación popular de América Latina. Nuestra idea es pensar que un taller socioeducativo tiene como principal foco la educación en conjunto, el rescate de la palabra y la construcción de un vínculo social. Sin embargo, cada psicólogo o psicóloga, según su propia orientación, pensará de manera distinta en la problemática en la que debe intervenir, en la forma como habita la autoridad, en las actividades que les parece relevante realizar, en la forma como negocia y qué negocia con la institución, y en el tipo de vínculo que establecerá con los niños y niñas con quienes trabaja.

4.2.2. Encuadre del taller

En nuestra opinión, uno de los aspectos más importantes para pensar la existencia de los talleres, es la noción de encuadre. Si bien este concepto aparece en la práctica psicoanalítica, la psicología en general aprende de esta noción y podría ser un aporte a la metodología de talleres socioeducativos.

Para pensar el encuadre necesitamos pensar qué noción tenemos de sujeto, de proceso grupal, de relación con los niños y niñas. Cada quien tiene un imaginario en torno a lo que puede lograr cada niño o niña al interior de un grupo que es necesario transparentar a la hora de empezar un trabajo.

El dispositivo se construye en función de la problemática, las sesiones que tenemos disponibles, los materiales, el número de niños y niñas, la frecuencia de los talleres, la participación de los padres y madres y el lugar del taller en la institución. Un taller es una “buena cocina” de todos estos elementos donde nuestra capacidad de negociación depende de la legitimidad o poder que se tiene dentro de la institución, y de la orientación del psicólogo o psicóloga que lleva el taller.

Si recién se ingresa a la institución, probablemente el psicólogo o psicóloga tenga ya asignado un espacio con ciertas características -horario, sesiones, temática, etc.- donde su habilidad será pensar qué puede realmente hacer con las condiciones que le están entregando. Si el sujeto profesional ya tiene la legitimidad

necesaria, probablemente pueda dar ciertas opciones a las autoridades de la institución y negociar el taller y sus condiciones.

Los individuos entrevistados se dan cuenta de que las problemáticas de los talleres deben ser centrales para los niños y niñas. Podemos además problematizar una temática con ellos -por ejemplo, sexualidad, drogas, condiciones de la comuna-. La importancia que este tema tenga en la vida del niño o niña marcará la participación y la motivación que él o ella tenga en las intervenciones y actividades que se le planteen.

Para comenzar, es importante tener en consideración el encuadre que se debe realizar antes de iniciar una sesión de taller, ya que los niños y niñas muchas veces tienden a tensionar el encuadre. Es importante que, al iniciar un trabajo con niños y niñas, establezcamos en forma muy clara cuáles son los límites que instauraremos en el grupo, las relaciones que se aceptan y las que no; como por ejemplo, los tiempos al hablar, el respeto por el otro, entre otros. De la posición teórica del psicólogo o psicóloga será la importancia que le da a las situaciones de cambios o quiebres de encuadre.

4.2.3. Actividades del taller

En las actividades se nos plantea un nuevo desafío en la realización de talleres con niños y niñas. Partiendo de la base de que cada niño o niña es único e irrepetible, y cada quien trae consigo necesidades de atención distintas, es función del sujeto moderador lograr manejar situaciones conflictivas o desafiantes, contener temáticas sensibles y hacer participar a la totalidad del grupo. Estas tres situaciones están presentes en la mayoría de los talleres y se tornan como un desafío importante en el desarrollo de los mismos. Nos damos cuenta de que la corporalidad y el juego son elementos a tomar en consideración como forma de comunicación con los niños y niñas.

A partir del conocimiento de los sujetos participantes podemos diseñar un taller, construir objetivos y dirigir nuestra intervención hacia un foco que sea claro para todas y todos, y desde ahí elaborar actividades que sean pertinentes. La forma de conocer a cada uno de los individuos participantes depende también

de cada orientación. Cada psicólogo o psicóloga conoce la profundidad a la que quiere llegar. Por otro lado, las actividades son similares, pero según cada teoría pueden mostrar diferentes aspectos de la subjetividad infantil.

4.2.4. Rol del sujeto moderador

Como se ha planteado anteriormente, cuando trabajamos en talleres con niños y niñas, nuestro rol de moderador es complejo; por un lado, necesitamos “dejar de ser adultos” y, por otro, posicionarnos como un referente adulto.

Esta inmersión al mundo infantil va acompañada de la autoridad que tenemos como individuos adultos y como interventores. Las relaciones que se dan dentro del espacio del taller necesariamente deben potenciar que el taller se desarrolle de manera ordenada, al mismo tiempo que deben entregar un espacio de seguridad a los niños y niñas.

El ejercer un rol de autoridad como psicólogo o psicóloga desafía a encontrarse con el propio aprendizaje. Las actividades de autoconocimiento, supervisión y acompañamiento, son tan necesarias para los talleres socioeducativos como para la práctica clínica.

5. Conclusiones

Para concluir este estudio es necesario retomar las principales tensiones desarrolladas a lo largo del presente trabajo, las que al mismo tiempo se constituyen como los posibles aportes al trabajo realizado en diferentes contextos institucionales con la infancia.

Trabajar en talleres socioeducativos no está teorizado y por el momento solo es parte de hacer una tarea más cercana a un oficio. El punto importante es como estas experiencias tienen que ser pensadas en función de la institución, en un contexto organizacional dado y en una sociedad determinada. Los talleres no son una técnica a replicar, son un espacio subjetivante que está situado.

Esto es relevante ya que permite un primer nivel de análisis para pensar las características que posee la institución donde una intervención se pretende realizar. A través de las entrevistas realizadas es posible determinar que tanto el

orden administrativo de las instituciones, como los discursos hegemónicos que allí habitan -a pesar de mostrarse en muchas ocasiones de manera latente-, predeterminan los límites y condiciones de posibilidad de una intervención.

La intervención portará por lo tanto las tensiones de la institución; de ahí que negociar el tipo de intervención, instalar un nuevo taller e incorporar diferentes actores a los talleres, requerirá una tarea de negociación constante, no sin resistencias.

Es importante señalar que nos damos cuenta de que no existen las recetas que nos proponen los manuales y los talleres estandarizados. Los manuales sirven para pensar actividades, pero lo que se juega es el marco epistemológico que define la idea de niño o niña, así como la concepción de organización y de sociedad que queremos construir. Como fue posible observar, priorizar la noción de efectividad por sobre cualquier otro criterio obliga a los psicólogos a realizar trabajos rápidos, de alta cobertura y no necesariamente pertinentes.

Si existe una concepción de niño o niña, como un sujeto pasivo, donde su palabra no posee un valor discursivo relevante, lo que pueda ser planteado y trabajado en un taller difícilmente se traducirá en una fuerza transformadora.

De acuerdo con la información obtenida, es posible señalar que existen diversos tipos de talleres según la institución donde se instalen. En Salud se nos requiere para informar sobre riesgos, en desarrollo comunitario para mejorar la participación, y en educación para mejorar la disciplina. Los talleres con niños y niñas tienen diversas demandas bajo una misma palabra. Un taller es un lugar donde el niño o niña va a aprender mediante técnicas participativas un determinado “oficio”.

Al mismo tiempo, hay una heterogeneidad en términos epistemológicos, determinada por quien se encuentra a cargo de la realización del taller. En este sentido, es posible establecer una primera clasificación relevante: la psicoterapia grupal y el taller socioeducativo. Ambos suelen confundirse en la práctica; sin embargo, se puede establecer las diferencias cuando es posible generar con claridad el objetivo de trabajo de cada tipo de instancia.

Clarificar el objetivo de trabajo implicará necesariamente una negociación con la institución, donde las figuras de autoridad emergen como agentes de resistencia ante la propuesta innovadora, y donde se intentará hacer prevalecer actividades que preserven y destaquen los lineamientos de la institución. En este sentido, tanto para psicólogos y psicólogas jóvenes y expertos, el trabajo del encuadre resulta fundamental. Saber con quiénes se trabajará, cuánto tiempo, en qué contexto, bajo qué problemática, permite instalar una intervención que haga posible sostener la tensión generada a nivel institucional, como se enfatizó en los análisis interpretativos, por lo que pensar y trabajar la demanda se vuelve fundamental.

¿Quién pide el taller? ¿Qué se espera del taller? ¿Qué creo como profesional que se puede hacer en las condiciones que tengo? Son algunas de las preguntas que los sujetos profesionales deben instalar a la hora de diseñar una intervención de este tipo. No podemos pensar en replicar un taller armado en cada institución buscando ante todo la propuesta de la “modernización” del trabajo, en donde lo importante es exponer indicadores de eficacia y siempre mostrar que existe una necesidad de costo/ beneficio.

Los talleres socioeducativos son difíciles de realizar. El trabajar con un grupo de subjetividades pareciera ahorrar tiempo y recursos, pero requiere un manejo de herramientas relacionadas con lo grupal. Sin embargo no se trata de una técnica; claramente nos damos cuenta de que en la medida en que los agentes profesionales van tomando orientaciones teóricas, van aprendiendo a trabajar con los niños y niñas, porque toda práctica es también teoría. La teoría aparece como un mediador entre las vivencias de los niños y niñas y la capacidad del individuo profesional de entenderlas, de problematizarlas.

Por otro lado, la especificidad del trabajo con niños y niñas requiere de trabajar el modo de incluir a los padres y madres, cuestión que no deja de conllevar dificultades, ya que se pone en juego el lugar de la autoridad. Un ejercicio de restitución de la palabra en niños y niñas, requiere al mismo tiempo trabajar la manera en

que los padres y madres resienten un trabajo de estas características. Son ellos quienes también deben trabajar sus propias concepciones o ideas sobre lo que es un niño o niña, un padre o madre, una familia, etc.

En este sentido, concluimos en la importancia de trabajar el vínculo. Desde el psicoanálisis ello adquiere relevancia a través de la incorporación del material transferencial y contratransferencial. La teoría sistémica aborda el tema desde otra postura epistemológica, teórica y práctica: la resonancia. Ambas nociones implican formas de trabajo distintas, pero hacen énfasis en la idea de un sujeto profesional que no es neutro y que, por lo tanto, debe hacer un trabajo sobre sí mismo. Una idea que aparece es la necesidad de supervisión de las actividades grupales, de la misma manera que los casos clínicos. En términos vinculares, un taller no es más fácil de hacer que la psicoterapia individual.

Nos parece muy interesante pensar que hay una ilusión de horizontalidad de parte de los niños y niñas. En este sentido, queda por pensar el registro de la grupalidad, que puede ser encontrado en los diferentes modos de constituir un taller, pero que apela a una visión democrática y deliberativa en torno a la participación y restitución de palabra en el caso de los niños y niñas, cuestión que alude a la relevancia de instalación de los vínculos fraternales, además de los filiales.

Según lo observado, se destaca el que las temáticas de los talleres socioeducativos no pueden ser impuestos. Los niños y niñas tienen sus propias problemáticas cotidianas, tienen sus propias dificultades. Todo psicólogo o psicóloga, aunque esté participando en un programa específico, no puede replicar actividades sin hacer una reapropiación y un rediseño según el contexto con el que está interviniendo.

Finalmente, es preciso señalar que el trabajo grupal tiene especial importancia en una sociedad del consumo e individualista, como la mayoría de la sociedad occidental de la que somos parte al menos en las grandes ciudades de Chile. La educación popular latinoamericana nos ha mostrado la importancia de volver a encontrarnos con la idea de lo colectivo y de lo político de toda intervención.

La pérdida del tejido social hace un desafío al trabajo en colectividad, y la experiencia nos muestra la potencia y la belleza de que grupos de niños y niñas tomen la palabra y se decidan a hacer constituir espacios democráticos de participación y palabra que cuestionen el orden instituido.

Lista de referencias

- Acevedo, V. E. & Restrepo, L. (2012). De profesores, familias y estudiantes: fortalecimiento de la resiliencia en la escuela. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), pp. 301-319.
- Alfaro, J. & Berroeta, H. (2007). *Trayectoria de la psicología comunitaria en Chile. Prácticas y conceptos*. Valparaíso: Editorial Universidad de Valparaíso.
- Algava, M. (2006). *Jugar y jugarse. Las técnicas y la dimensión lúdica de la educación popular*. Buenos Aires. Ediciones América Libre. Recuperado de: <http://cajondeherramientas.com.ar/wp-content/uploads/2015/06/jugar-y-jugarse-2da-ed.pdf>
- Aubert, N. (2010). *La société hypermoderne: ruptures et contradictions*: Bajoit: L'Harmattan.
- Barebeau, C. (2009). Analyse des donées des entretiens de groupe. *Researches Qualitatives*, 28 (1), pp. 133-148.
- Barus-Michel, J. (2006). L'hypermodernité, dépassement ou perversion de la modernité? En N. Aubert (ed.) *L'individu hypermoderne*, (pp. 135-148). Toulouse: Eres.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Cambridge: Polity.
- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI.
- Bernete, F. (2014). Análisis de contenido. En A. Lucas & A. Noboa (ed.) (2014). *Conocer lo social: Estrategias, técnicas de construcción y análisis de datos*. Madrid: Fragua.
- Bogdan, R. & Taylor, S. (1986). *Introducción a los métodos de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1992). *Ecological systems theory*. Bristol: Jessica Kingsley Publisher.
- Busto de Rossi, A. (1999). Abordaje psicoanalítico grupal de niños. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*. Recuperado de: <http://www.apuruguay.org/apurevista/1990/1688724719999007.pdf>
- Bustos, L. (1996). Educación Popular: Lo que va de ayer a hoy. *Última Década*, 004, pp. 1-9.
- Castells, M., Hutton, W. & Giddens, A. (2000). Global capitalism. *Economic Strategy* (3), pp. 17-28.
- Chapelier, J. (2009). Les psychotérapies de groupe chez l'enfant et l'adolescent: les tentations éducatives. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 53 (2), pp. 9-27.
- Cultiaux, J. (2012). *Les perdants de la modernisation*. Paris: Desclée de Brouwer.
- De Barros, N. & Bustos, J. (1997). *El taller, integración de teoría y práctica*. Buenos Aires: Hermanitas.
- Durán-Strauch, E., Guáqueta-Rodríguez, C. & Torres-Quintero, A. (2011). Restablecimiento de derechos de niños, niñas y adolescentes en el sistema nacional de bienestar familiar. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9 (2), pp. 549-559.
- Federación de Enseñanza de Andalucía (2010). Los talleres en la educación infantil. *Revista Temas para la Educación*, 7, pp. 2-9. Recuperado de: <http://www.uco.es/docencia/grupos/aulaexpei/Docs/Revista%20digitalLos%20talleres.pdf>
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2015). *Educação popular, educação social, educação comunitária. Conceitos e praticas diversas, cimentadas por uma causa comum*. Recuperado de: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/13.pdf>
- Gaulejac, V. (2005). *La société malade de la gestion*. Paris: Seuil.
- Giust-Desprairies, F. (2006). *De la clinique. Un engagement pour la recherche et la formation*. Bruxelles: De Boeck.

- Godoy, L. & Ansolega, E. (2015). *Un campo en tensión o tensión entre campos: psicología de las organizaciones y del trabajo en Iberoamérica*. Santiago: Ril.
- Instituto Ação Educativa (2013). *A participação de crianças e adolescentes e os planos de educação*. São Paulo: Instituto Ação Educativa. Recuperado de: http://www.deolhonosplanos.org.br/wp-content/uploads/2013/04/Participacao_Crianças_Adolescentes.pdf
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos (2003). *Educación popular en derechos humanos: 24 guías de actividades participativas para maestros y facilitadores*. Recuperado de: https://www.iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Biblioteca/IIDH/2_2010/NivelPrimario/Educacion%20Popular%20en%20Derechos%20Humanos.pdf
- Instituto Interamericano del Niño, la Niña y el Adolescente (2010). *La participación de niños, niñas y adolescentes en las Américas. A 20 años de la Convención sobre los derechos del niño*. Recuperado de: <http://www.iin.oea.org/IIN2011/documentos/librilloESPAnOL.pdf>
- Irvine, A., Drew, P. & Sainsbury, R. (2013). Am I not answering your questions properly? Clarification, adequacy and responsiveness in semi-structured telephone and face-to-face interviews. *Qualitative Research*, 13 (1), pp. 87-106. <http://dx.doi.org/10.1177/1468794112439086>
- Jaitin, R., Forveille, L. & Simonet, M. (2009). Defaut de symbolisation et aménagement des dispositifs dans le groupe thérapeutique d'enfants. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 53 (2), pp. 145-159. <http://dx.doi.org/10.3917/rppg.053.0145>
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de educación*, 7, pp. 19-40.
- Kreuz, A., Casas, C., Aguilar, I. & Carbó, M. (2009). La convivencia escolar desde el enfoque sistémico. El niño en la encrucijada entre sociedad, familia y escuela. *Revista Información Psicológica*, 95, pp. 46-61.
- López, F. (2005). Inadaptación social y Educación Social Especializada «con» jóvenes. *Nuevas Perspectivas*, (7), pp. 61-72.
- Montenegro, H. (1997). Tratamiento familiar sistémico de los niños con problemas conductuales o emocionales. *Revista Chilena de Pediatría*, 68 (6), pp. 283-289.
- Montesinos, M. & Pagano, M. (2010). Chicos y chicas en situación de calle y procesos de democratización educativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), pp. 293-310.
- Salamanca, A. & Martín-Crespo, C. (2007). El diseño en la investigación cualitativa. *Nure Investigación*, 26, pp. 3-9. Recuperado de: <http://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/330/321>
- Sisto, V. (2009). Cambios en el trabajo, identidad e inclusión social en Chile: desafíos para la investigación. *Universium*, 2 (24), pp. 192-216.
- Vergara, E. M., Montaña, N., Becerra, R., León-Enríquez, O. U. & Arboleda, C. (2011). Prácticas para la formación democrática en la escuela: ¿Utopía o realidad? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9 (1), pp. 227-253.
- Vila, I. (2003). *Familia, escuela y comunidad: una nueva perspectiva en la formación de valores y actitudes democráticas. La educación en valores*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Winnicott, D. (1971). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.
- Zúñiga, C. (2012). *Psicología, Sociedad y Equidad: Aportes y Desafíos*. Santiago de Chile: Universidad de Chile. Praxis de Psicología. Recuperado de: http://www.facso.uchile.cl/psicologia/publicaciones/libros/libros_pdf/claudia_zuniga_psicologia_sociedad_equidad.pdf