

La conciencia lúdica y la lúdica teatral como herramienta para la construcción de resiliencia en la experiencia de atención y acompañamiento a niños, niñas y adolescentes en situación de desplazamiento en la Fundación Munay sede Medellín.

Estudiante

Jorge Armando Villadiego Ramos

Asesor Temático y Metodológico

Sebastián Fdo. Colonia Mira

Programa:

Licenciatura en educación básica con énfasis en educación artística y cultural: Artes  
Representativas

Departamento de Artes Escénicas

Facultad de Artes

Universidad de Antioquia

05 de mayo de 2020

## Resumen

La presente reflexión relata la experiencia de atención dirigida a los niños, niñas y adolescentes en situación de desplazamiento forzado de la Fundación Munay sede Medellín durante el período 2014 a 2016, donde se expone una interpretación del desplazamiento forzado en Colombia, así como los retos y lineamientos que rigen los procesos de atención a niños, niñas y adolescentes víctimas y en situación de desplazamiento desde la institucionalidad. Posteriormente, una sistematización acerca de la conciencia lúdica y la lúdica teatral como una herramienta para la construcción de resiliencia, en la atención y acompañamiento de tales necesidades.

Palabras clave: *Desplazamiento forzado, resiliencia, lúdica teatral, conciencia lúdica, transformación de sí, memoria, conflicto armado.*

**Tabla de contenido**

Tabla de contenido.....	iii
1. Introducción.....	1
2. Planteamiento del problema .....	3
3. Justificación.....	6
4. Objetivos .....	9
4.1 Objetivo general.....	9
4.2 Objetivos específicos.....	9
5. Contexto .....	10
5.1 Fundación Munay.....	10
6. Marco teórico.....	12
6.1 Niños, niñas y adolescentes en situación de desplazamiento forzado en Colombia.....	12
6.2 Impactos psicosociales del desplazamiento forzado sobre los niños, niñas y adolescentes	14
6.3 Atención y acompañamiento a niños, niñas y adolescentes en situación de desplazamiento forzado.....	21
6.4 El concepto de resiliencia, una propuesta metodológica para la atención y acompañamiento a poblaciones vulnerables.....	24
7. Metodología.....	30
7.1 Revisión Bibliográfica y documental:.....	34
7.2 Observación: .....	35
7.3 Diario de campo:.....	37
7.4 Triangulación de la información:.....	38

8. Sistematización de la información .....	41
8.1 Bases conceptuales, observación participante y experiencia vivida. Un acercamiento al trabajo realizado en la fundación Munay sede Medellín.....	41
8.2 Conciencia Lúdica y lúdica teatral en la construcción de resiliencia.....	42
8.3 Metodología del proceso de atención y acompañamiento a niños, niñas y adolescentes en situación de desplazamiento en la Fundación Munay sede Medellín. ....	53
8.3.1 Memoria y cuidados de sí, como aspectos centrales en el proceso de atención a niños, niñas y adolescentes. ....	55
8.3.2 El trabajo corporal. ....	61
8.3.3 Desarrollo de una sesión de una Clase- Taller. ....	64
9. Conclusiones.....	67
10. Referencias .....	70

## **1. Introducción**

En un mundo cada vez más fragmentado por la violencia, la desigualdad y la falta de oportunidades, la educación pública y privada en Colombia está llamada a sumar acciones para sensibilizar a los estudiantes y a la comunidad en general frente a las problemáticas sociales, políticas y económicas que afectan la región, como también, para crear las estrategias necesarias para comprender e implementar los diferentes procesos llevados a cabo alrededor de la firma del acuerdo de paz, durante el periodo del gobierno anterior.

El dolor, el miedo y el daño moral que en el tejido social y cultural ha dejado el conflicto armado en Colombia, interpela de diferentes maneras el quehacer profesional y personal de quienes por convicción o por motivos de la vida misma, hemos decidido trabajar con personas y comunidades víctimas del conflicto armado; obligándonos a utilizar todo tipo de herramientas, profesionales y personales, para hacer de este mundo un lugar más justo y amable para todos.

De acuerdo con ello, la experiencia misma de estudiar la Licenciatura en Artes Representativas, generó la certeza de su potencial en los contextos sociales, ya que su capacidad de provocar movimientos profundos en la forma de ver y habitar el mundo, desde el orden de lo corporal, lo emocional y lo relacional, conllevaron a transformar de manera contundente mi propia realidad.

Dicha experiencia, la cual puede ser interpretada como como un viaje del alma, un andar por el sí, una provocación del deseo, constituye una herramienta para contribuir de manera pedagógica a la reconstrucción de las subjetividades de los niños, niñas y adolescentes víctimas del desplazamiento forzado en Colombia, entendido como una de las consecuencias del conflicto armado.

De esta forma, el trabajo aquí presentado sistematiza la experiencia de atención y acompañamiento a niños, niñas y adolescentes en situación de desplazamiento forzado de la Fundación Munay sede Medellín, entre 2014 y 2016.

## 2. Planteamiento del problema

Desde siempre el quehacer artístico ha estado íntimamente ligado a la realidad social y cultural de un territorio determinado y, en Colombia además de este, al conflicto armado en todas sus formas de representación, donde actores, cantantes, cineastas, pintores, escritores, dramaturgos, muralistas, bailarines, entre otros artistas, han indagado sobre el papel del arte en dichas realidades, haciendo de sus creaciones, manifestaciones de tipo personal, denunciatorias y contestatarias; las cuales han dado cuenta de las facetas de la guerra y de sus consecuencias.

De acuerdo con lo anterior, y teniendo en cuenta el proceso de intervención social llevado cabo, en calidad de mediador, en la Fundación Munay sede Medellín entre 2014 y 2016, con niños, niñas y adolescentes en condición de desplazamiento forzado, este trabajo presenta la sistematización de dicha experiencia, como una oportunidad para aportar a los procesos de acompañamiento y atención de dicha población desde la conciencia lúdica y la lúdica teatral para la construcción de resiliencia desde el ámbito pedagógico.

Por lo consiguiente, el trabajo aquí presentado es el resultado de un proceso práctico, reflexivo y creativo, nacido de la experiencia anteriormente mencionada, a través del teatro, entendido como una metodología capaz de transformar la realidad de los niños, niñas y adolescentes en las capacidades necesarias para superar situaciones coyunturales en el ámbito personal o colectivo, permitiendo un antes y un después en la vida de cada uno de ellos.

Durante este proceso, hubo un interrogante que guio el deseo profesional de trabajar con este tipo de población y, luego, oriento la sistematización de esta experiencia, el cual versa de la siguiente forma: ¿Cuáles son las herramientas artísticas, nacidas del arte teatral, que pueden ser implementadas dentro un proceso de construcción de resiliencia con niños, niñas y adolescentes

en situación de desplazamiento? Lo que en otras palabras alude a la potencia del teatro en los procesos de acompañamiento a personas víctimas del conflicto armado para la transformación de subjetividades, es decir, transformar el dolor y el sufrimiento en una capacidad para vivir en armonía consigo mismo, con los demás y con su entorno.

Dicho proceso, aunque significativo, también planteó otros interrogantes sobre el quehacer artístico en el contexto del conflicto y del posconflicto; el papel del arte en los procesos de transformación social; la necesidad de metodologías específicas para contextos determinados, además de otros aspectos éticos, políticos e incluso emocionales, que fueron sorteados de la mejor forma en el andar de la experiencia misma.

En consecuencia, las respuestas a dichos interrogantes son las que permitieron estructurar esta propuesta de investigación, ya que la sistematización de una experiencia inicia en la práctica, la cual está mediada por la experiencia personal, la formación profesional y por el estudio de unas bases teóricas que, en conjunto, permiten la materialización de una reflexión, que en este caso, tiene como finalidad aportar una mirada sobre el lugar del teatro en las dinámicas propias del contexto circundante.

Por lo tanto, el marco teórico de esta propuesta aproxima al lector al contexto que permitió la sistematización de dicha experiencia. En este sentido, da a conocer la situación y los retos que plantea a la sociedad colombiana una de las consecuencias del conflicto armado: el desplazamiento forzado. Luego, explica la especificidad de la situación de niños, niñas y adolescentes en situación de desplazamiento. Posteriormente, expone un acercamiento a los retos y lineamientos que rigen los procesos de atención a dicha población. Para finalmente, generar



una reflexión alrededor del concepto resiliencia, último fin de esta experiencia, además de las dimensiones psicológicas, afectivas y relacionales que la sustentan.

Seguidamente, se presenta la metodología que permitió sistematizar la experiencia de haber trabajado con niños, niñas y adolescentes víctimas del desplazamiento forzado en Colombia, particularmente en la fundación Munay sede Medellín, la cual fue realizada de manera posterior, por la contundencia del trabajo realizado. De esta forma, se presenta el enfoque, el método y las herramientas utilizadas para la recolección y presentación de la información.

Y como resultado de las anteriores etapas, se presenta la sistematización del trabajo realizado, a través de triangulación de la información de las bases conceptuales, la observación participante y la experiencia vivida, estableciendo las potencialidades de la lúdica y, las necesidades psicológicas, afectivas y relacionales del concepto de resiliencia. Además, del modelo del proceso de atención y acompañamiento a los niños, niñas y adolescentes en situación de desplazamiento realizado en la Fundación Munay sede Medellín a través del diario de campo, aportando a los profesionales del arte en general un insumo para enriquecer su labor con miras a contribuir a una paz estable y duradera en el territorio nacional.

### 3. Justificación

A continuación, se exponen los argumentos de por qué es importante sistematizar la experiencia titulada: La conciencia lúdica y la lúdica teatral como herramienta para la construcción de resiliencia en la experiencia de atención y acompañamiento a niños, niñas y adolescentes en situación de desplazamiento en la Fundación Munay sede Medellín, entre 2014 y 2016. Todo ello, para hacer de esta, una experiencia significativa que ponga en la agenda pública la importancia de trabajar por la niñez y la adolescencia en condición de desplazamiento desde la academia.

De acuerdo con ello:

1. Los derechos de las niñas, niños y adolescentes son derechos humanos, en este sentido, tanto la Convención Internacional de los Derechos del Niño, como la Constitución Política Colombiana y la Ley 1098 de 2006 (código de infancia y adolescencia), reconocen, establecen y reglamentan esta condición, donde los derechos de infancia y adolescencia prevalecen sobre los derechos de los demás, y consagran el principio de “interés superior” como herramienta jurídica.

2. En Colombia, las consecuencias del desplazamiento forzado, entre otros tipos de violencia, como la tortura, el homicidio, el secuestro, la violencia sexual, los campos minados, el reclutamiento en el marco del conflicto armado, se reflejan en los impactos psicosociales y en las afectaciones de la vida digna de los niños, niñas y adolescentes que hoy representan más de la tercera parte de la población víctima del país, donde según la Unidad para la atención y reparación integral a las víctimas son cerca de 2.237.049 niños, niñas y adolescentes los afectados, es decir, las víctimas directas (2014).

3. Según el documento “Informe de Calidad de Vida de Medellín” de Medellín como vamos 2018, en Colombia operan 23 grupos delincuenciales organizados, de los cuales el 43% operan en Medellín, lo que se traduce en 10 grupo organizados, quienes a su vez trabajan con 73 grupos delincuenciales comunes y 11 independientes, para un total de 86 grupos en la ciudad de Medellín. Esta situación, representa uno de los retos más grandes en cuestión de seguridad para la administración de Medellín, y una de los riesgos más altos para los ciudadanos, porque pone en riesgo la integridad de los niños, niñas y adolescentes, considerados como uno de los principales actores de estos grupos por medio del reclutamiento forzado. (2019)

4. Asimismo, la disputa de dichos grupos delincuenciales se centra en el control de las rentas, principalmente las ilícitas y, con ello, el control territorial en todas sus formas (2019). De hecho, en varios barrios de Medellín, estos grupos “median” o “representan” en el imaginario colectivo la fuerza pública, todo ello, por la corrupción y la desidia frente a las instituciones del estado, quienes deberían controlar o mitigar este tipo de situaciones o comportamientos que comprometen directamente a la ciudadanía.

5. De hecho, en Medellín el desplazamiento forzado intraurbano (barrios y veredas) es una consecuencia del control territorial de los grupos delincuenciales, lo que llevó a que 3.700 personas en 2018 se declaren víctimas de esta problemática social, política y económica (2019), y que también termina siendo cultural, en la medida, que esta situación es normalizada por los ciudadanos del común y en algunos casos por la misma institucionalidad.

6. A pesar de lo anterior, y como sujetos de derechos y de especial protección constitucional, el restablecimiento de los derechos de los niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto armado, son el primer paso en el camino hacia su reparación integral, donde las acciones que buscan resignificar las concepciones establecidas, que los han apartado de su libre desarrollo, son necesarias para la reconciliación y reconstrucción del tejido social en nuestro país, y es lo que en síntesis materializa los objetivos de la fundación Munay sede Medellín.

## 4. Objetivos

### 4.1 Objetivo general

Sistematizar la experiencia de intervención y acompañamiento social a niños, niñas y adolescentes en situación de desplazamiento de la Fundación Munay sede Medellín entre 2014 y 2016, a través de la conciencia lúdica y la lúdica teatral para la construcción de resiliencia.

### 4.2 Objetivos específicos

- Identificar las bases conceptuales que permitan establecer el marco teórico de la experiencia vivida en la fundación Munay sede Medellín, a través de la revisión bibliográfica y documental.
- Describir la relación entre las bases conceptuales, la observación participante y la experiencia vivida en la fundación Munay sede Medellín, a través de la triangulación de la información.
- Establecer el modelo de las sesiones de atención y acompañamiento realizadas en la fundación Munay sede Medellín, a través de las actividades consignadas en el diario de campo.

## **5. Contexto**

Se ofrece a continuación un panorama del contexto institucional, social y cultural en el que se desarrolló el trabajo aquí expuesto. En un primer momento el acercamiento a la población permitió generar una reflexión que poco a poco fue generando una propuesta de atención y acompañamiento a niños, niñas y adolescentes en situación de desplazamiento, el diseño de dicha propuesta de atención es entonces producto de la experiencia y se ha enriquecido de la revisión bibliográfica y el contacto permanente con la realidad específica de los niños, niñas y adolescentes habitantes de la Fundación Munay sede Medellín.

### **5.1 Fundación Munay**

La Fundación Munay es una organización que centra su trabajo de atención a niños, niñas y adolescentes a través de un modelo basado en la familia, proporcionando los recursos socio afectivos y económicos necesarios a cientos personas que han sido separados de sus familias de origen. Esta organización ha llegado a las regiones más apartadas del país afectadas por el conflicto armado, la violencia o situaciones de emergencia para fortalecer comunidades y familias, haciendo que se conviertan en entornos protectores para dicha población.

Administrativamente, en Colombia, la acción de Fundación Munay está regida por el Código de Infancia y Adolescencia, la cual desarrolla su función social a través de casas de habitación en las cuales se alojan a niños, niñas y adolescentes en situación de abandono, de vulneración de derechos o de desplazamiento forzado, garantizando vivienda, alimentación, educación y atención psicosocial efectiva.

En este caso, la propuesta de atención y acompañamiento desde la lúdica aquí descrita, fue diseñada desde la propia experiencia en la Fundación Munay sede Medellín, lugar en el que

se implementó con niños, niñas y adolescentes entre los 12 y 16 años, provenientes de diferentes lugares de Colombia, con una intensidad horaria de 2 horas tres veces a la semana, durante dos horas años aproximadamente.

Para la época, la Fundación Munay sede Medellín, atendía niños, niñas y adolescentes con diferentes condiciones socio culturales, y provenientes de diferentes lugares del país, teniendo en cuenta, que algunos de estos niños, niñas y adolescentes residían allí de forma permanente.



*Ilustración 1. Fundación Munay sede Medellín*

## **6. Marco teórico**

En el presente acápite se presentarán los conceptos, bases teóricas y autores que permitieron estructurar el proceso de atención y acompañamiento llevado a cabo con los niños, niñas y adolescentes en situación de desplazamiento, atendidos en la Fundación Munay sede Medellín, entre los años 2014 y 2016. Y con ello, comprender la experiencia que será relatada más adelante.

### **6.1 Niños, niñas y adolescentes en situación de desplazamiento forzado en Colombia**

El conflicto armado en Colombia, que ha persistido durante más de cinco décadas, ha dejado cifras excepcionales, incluso a nivel mundial, de población en situación de desplazamiento forzado. El Estado colombiano reconoce que una cantidad considerable de niños, niñas y adolescentes en Colombia, a pesar de ser sujetos de especial protección, han sido víctimas, con ocasión del conflicto armado, de graves violaciones a sus derechos. Según cifras de la UARIV (Unidad para la atención y reparación integral a las víctimas) (2014) “El desplazamiento forzado se constituye en el principal hecho victimizante hacia niñas, niños, niñas y adolescentes (2.110.832 casos), representando el 94% de la población victimizada entre los 0 y los 17 años” (p.96) y según Martínez (2013),

Un informe especial realizado por la agencia Pandi en asocio con Free Press Unlimited y War Child Holland, revela que un 38 % de los desplazados en Colombia durante los últimos 28 años, eran niños.

Entre enero y agosto de este año, 21.373 niños y niñas han sufrido de desplazamiento de sus hogares. El 36 % de estos se encuentran entre los cero y seis años, mientras que el 35



% entre los siete y doce, así lo registra la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas.

Sin embargo, aunque se identifique el desplazamiento forzado como uno de los hechos victimizantes de mayor prevalencia sobre niños, niñas y adolescentes, diversos estudios han reconocido que este suele estar anexo a otros hechos de la misma índole, entre los cuales se cuenta la violencia sexual, el abandono, la mutilación, el reclutamiento forzado, entre otros.

A pesar de la crudeza de las circunstancias que quienes han sufrido un proceso de desplazamiento forzado, las cifras son tan abrumadoras que sobrepasan las capacidades del Estado de generar propuesta de atención y acompañamiento a niños, niñas y adolescentes en situación de desplazamiento que contribuyan a la mitigación de los impactos de los hechos victimizantes sobre los cuerpos, individuales y colectivos, que sufren proceso de desarraigo y más aún, sobre los niños, niñas y adolescentes, que, por las particularidades de su experiencia vital, viven la experiencia del desplazamiento forzado de forma especialmente intensa. Al respecto González Ocampo y Bedmar Moreno (2012) afirman que,

De acuerdo con estudios anteriores, datos estadísticos recientes y el presente estudio, se confirma una vez más que el problema del desplazamiento forzado vincula directamente a la población infantil y juvenil, desestabiliza la unidad familiar, genera desarraigo, traumas, deterioro de la identidad y bajo sentido de pertenencia. (...) Aunque se reconoce en Colombia el avance de programas y proyectos en torno al desplazamiento forzado y la formulación de una propuesta de atención y acompañamiento a niños, niñas y adolescentes en situación de desplazamiento integral de intervención, la presencia de niños y niñas en este escenario sobrepasa la capacidad de respuesta del Estado. (p. 121)

El fenómeno del desplazamiento forzado en Colombia y la especificidad de la experiencia de niños, niñas y adolescentes en situación de desplazamiento, la falta de programas de atención integral que garanticen la mitigación de impactos y la obligación común de la sociedad colombiana de generar procesos de reparación y reconciliación, ponen en evidencia la necesidad de reflexionar acerca de tal problemática y generar propuesta de atención y acompañamiento a niños, niñas y adolescentes en situación de desplazamiento que permitan construir caminos hacia la superación de las huellas del conflicto armado. En dicha reflexión se enmarcó el ejercicio aquí presentado.

## **6.2 Impactos psicosociales del desplazamiento forzado sobre los niños, niñas y adolescentes**

Ahora bien, para dilucidar la pertinencia de la lúdica en los procesos de atención a niños, niñas y adolescentes en situación de desplazamiento forzado, fue necesario aproximarse a los impactos psicosociales, esto es, a las consecuencias o a las huellas que la experiencia del desplazamiento forzado, como hecho violento imprime sobre quienes han sido víctimas de dicha violencia, en dimensiones diversas de su Ser.

Para generar esta aproximación es relevante partir de las investigaciones que los expertos han realizado en este campo, con el fin de decantar los aspectos que se han presentado como susceptibles de ser intervenidos desde la lúdica o bien, que deben ser tomados en cuenta en el momento de generar una propuesta de atención y acompañamiento a niños, niñas y adolescentes en situación de desplazamiento.

En principio se hace necesario retomar la definición de salud mental, que según la Organización Mundial de la Salud se entiende como “El bienestar emocional y psicológico en el cual el ser humano puede utilizar sus capacidades cognitivas y emocionales, desenvolverse en la

sociedad y resolver las demandas cotidianas de la vida”. Ahora bien, son múltiples los efectos de la experiencia del desplazamiento sobre la salud mental, que incluye las dimensiones sociales, afectivas e incluso culturales. Según Maldonado (2002)

El conflicto armado genera en la población un estado constante de alerta frente a cualquier manifestación por parte de grupos en conflicto y se suma a ello, la inminencia de la amenaza, incluyendo las reacciones inesperadas e inexplicables como por ejemplo de evacuación instantánea, aquellas en las que no se realiza planeación alguna y por lo tanto son abruptas, no permiten proteger ni los bienes ni anticipar el cuidado de las vidas. Por esto lo que se desplaza es la vida propia y la de los familiares más cercanos que sobreviven, que se convergen en una población errante. Particularmente en la primera infancia y niñez, el conflicto genera nuevas dinámicas en esta población reconocida como una de las más vulnerables, que se concreta en los actos, los comportamientos, en sus actitudes, en su cuerpo y en las formas de lenguaje que representan su sentir y que claramente muestran cómo las condiciones sociales no elegidas implican un franco deterioro de su salud mental. En este sentido, esta población es considerada de especial atención dado que las consecuencias de estas situaciones adversas en las etapas del ciclo vital de la primera infancia y niñez afectan no solo la calidad de vida sino el posterior desarrollo en las estructuras mentales, psicológicas, físicas, sociales y culturales de todas las dimensiones de su ser. (p. 143)

Tal como Maldonado, muchos autores reconocen los impactos psicológicos, sociales y culturales que el desplazamiento forzado produce sobre las víctimas y para el caso particular que

ocupa a la presente reflexión, sobre los niños, niñas y adolescentes. Según (Lozano A y Gómez G, 2004)

Durante el desplazamiento las personas entran en contacto con otros grupos humanos y consecuentemente, con otras culturas y estilos de vida pudiéndose enfrentar a las siguientes situaciones: integración, asimilación, segregación o genocidio. En la integración, se parte de la premisa de que la diversidad no necesariamente conlleva al conflicto, sino que los grupos mantienen sus identidades y culturas, pero, al mismo tiempo, quedan enmarcados por un elemento más general que los une y donde las normas, en principio, les permiten iguales oportunidades y tolerancia mutua. En la asimilación se erradican las diferencias, es decir, un grupo o una sociedad gradualmente adopta, o es forzada a adoptar, las costumbres, valores y estilos de vida de la cultura dominante. La presión para asimilarse a la nueva cultura puede producir sentimientos de inferioridad, auto-rechazo y traición. En el caso de la segregación se erradica el contacto, es decir, hay una política evidente y dirigida por parte de los grupos mayoritarios y más poderosos para excluir a un grupo que, casi siempre, pertenece a las minorías (...) En nuestro país la mayoría de los desplazados sufren el proceso de segregación. Otros aunque no sometidos al genocidio, son víctimas de persecuciones y amenazas que, en algunos casos puede llevar a la desaparición o la muerte. Finalmente, algunos son asimilados por la nueva cultura y sólo una pequeña minoría, en situaciones muy particulares, logra el proceso de integración. (p. 105)

Siguiendo el esquema propuesto, se puede concluir que existe una pérdida tanto a nivel subjetivo como objetivo y unos retos que se imponen a quienes deben abandonar forzosamente

su lugar de origen. En el caso de los niños, niñas y adolescentes, la experiencia se puede registrar de forma más intensa por tanto son menores los recursos emocionales, cognitivos y psicológicos para enfrentar dicha pérdida y el posterior proceso de asimilación. Al respecto Valencia apunta (s.f.):

Francisco Cobos, psiquiatra infantil, comenta que el niño en situación de desplazamiento sufre, “de manera simultánea, todas las pérdidas más críticas para el desarrollo normal, para la supervivencia, si no física, por lo menos psicológica del individuo”. Cuando le preguntó a un niño, entre otras cosas, qué echaba de menos, el niño le contestó: “nadar en el río, la casa, el campo, las plantas, los animales”, y es que el niño no pierde sólo los objetos amados más cercanos (la familia) que le proporcionan la sobrevivencia inmediata; ellos pierden otros ‘objetos amados’, que hacen parte de su entorno, del paisaje en el cual se desarrolla.

Por su parte Hewitt Ramírez (2014) avanza en la tipificación de los impactos psicológicos, al respecto enfatiza

Entre las afectaciones psicológicas que presentan los niños, niñas y adolescentes como producto de la violencia se encuentran las dificultades en el desarrollo, problemas de atención, problemas cognitivos con ideas distorsionadas sobre lo ocurrido, culpa, vergüenza, inseguridad, indefensión, agresividad, pérdida de relaciones interpersonales o pérdida de confianza en el futuro, desarrollo de conductas regresivas, angustia por la separación de sus padres, miedo, ansiedad, depresión, trastornos del sueño, y labilidad emocional, entre otros, las que dependen de la etapa de desarrollo y del tipo, grado e intensidad de los hechos victimizantes. (p. 72)

Se comprende pues el hecho de que el impacto psicológico, emocional, social y cultural del desplazamiento forzado, tiene una particular agudeza en los niños, niñas y adolescentes, quienes se ven enfrentados a una realidad traumática y a un proceso de reincorporación social en el que se destaca la falta de atención efectiva y de mecanismos sociales que aporten herramientas que les permitan reparar las pérdidas en los nuevos espacios habitados.

Ahora bien, con el objetivo de delimitar, al menos conceptualmente, el espectro sobre el que se pretende generar una propuesta de atención y acompañamiento a niños, niñas y adolescentes en situación de desplazamiento, se ha optado por retomar la noción de daño, desde el enfoque psicosocial, por tanto, este da cuenta de las variables subjetivas e intersubjetivas que se encuentran comprometidas en un escenario de victimización producto de hechos violentos. El daño se entiende en esta perspectiva como el resultado de las acciones u omisiones cuyos efectos perjudican, menoscaban o generan dolor y molestia a determinados sujetos. Bello (2009) retomando el enfoque psicosocial establece variables del daño, y las categoriza como: a. Daño al proyecto de vida o daño existencial, b. Transformaciones y daños en las identidades, c. Transformaciones y daños en la autonomía, d. Transformaciones y daños en el empoderamiento, e. Daños al cuerpo, f. Daños psicosomáticos, g. Daños socioculturales. Se explicará a continuación de forma sucinta las particularidades de cada una de las dimensiones del daño desde la propuesta de Bello, pues se reconoce que este esquema analítico es pertinente para generar acciones de intervención, atención y acompañamiento a niños, niñas y adolescentes en situación de desplazamiento.

- a. Daño al proyecto de vida o daño existencial: Está relacionado con las modificaciones que sufre el proyecto de vida con ocasión de los hechos violentos,

esto es la percepción de sí mismo y los deseos de los sujetos en relación con su existencia, su vida, su historia personal.

b. Transformaciones y daños en las identidades: Se refiere a las transformaciones, anulaciones, pérdidas o resignificaciones de los elementos que constituyen la pertenencia de los sujetos frente a sus colectividades. Se comprende que no sólo se manifiestan durante los hechos violentos sino en los nuevos lugares habitados por dinámicas como la segregación social y los procesos de aculturamiento.

c. Transformaciones y daños en la autonomía: Se refiere a las posibilidades de los sujetos de decidir sobre sus propias existencias, esta posibilidad se enmarca en la libertad y en la reciprocidad frente al colectivo al que hace parte el individuo. Por mencionar un ejemplo, en situaciones de desplazamiento forzado las personas son apartadas de sus medios de trabajo y reconducidas a relaciones sociales no recíprocas en las que no se encuentran como iguales frente a la sociedad que habitan.

d. Transformaciones y daños en el empoderamiento: Se comprende como la transformación del lugar que ocupa el individuo frente a la estructura social, la jerarquía y por tanto su capacidad de incidencia sobre la toma de decisiones personales y colectivas.

e. Daños al cuerpo: Se refiere al daño a la materialidad del cuerpo de los sujetos victimizados, heridas, mutilaciones, entre otras.

f. Daños psicosomáticos: Se comprende como el daño emocional y psicológico susceptible de evolucionar en una patología psíquica.

g. Daños socioculturales: Se refiere a las situaciones de segregación, aculturamiento, pérdida de referentes identitarios, de relaciones colectivas y de territorios.

La generalidad de las variables del daño desde el esquema analítico retomado, se manifiestan con matices dependiendo de la individualidad de quien vive la experiencia violenta, según el CICR (2009)

La infancia y la adolescencia son etapas críticas en el desarrollo psicológico de una persona, y una experiencia traumática durante esos períodos puede tener consecuencias duraderas. Sin embargo, los niños tienen una gran fortaleza y una capacidad sorprendente para recuperarse de un trauma. Efectivamente, los niños poseen una capacidad natural, aunque variable, de adaptarse a los cambios en su entorno. Esto dependerá de diversos factores, como su edad, sus aptitudes personales y las características de su entorno social y emocional. La capacidad de recuperarse de una situación o experiencia traumática puede variar de un niño a otro, por lo que es importante brindarles una asistencia personalizada. (p.87)

Para resumir, los impactos causado en niños, niñas y adolescentes en situación de desplazamiento se pueden comprender analíticamente desde el enfoque psicosocial de la noción del daño. La generalidad de las variables expuestas por supuesto adquiere matices en la experiencia particular de los sujetos que sufren los hechos victimizantes y adquiere una particularidad cuando dichos sujetos son niños, niñas y adolescentes. Las disertaciones acerca de los daños en niños, niñas y adolescentes coinciden en el hecho de que tales daños pueden tener repercusiones más intensas que en los adultos, sin embargo, la capacidad de reincorporación y



superación de los daños sufridos es mayor en niños, niñas y adolescentes cuando existe un acompañamiento y una atención adecuada.

Una vez expuesto el contexto general, se expondrá a continuación el contexto específico de la población con la que ha sido implementada la propuesta de atención y acompañamiento.

### **6.3 Atención y acompañamiento a niños, niñas y adolescentes en situación de desplazamiento forzado**

Siguiendo con la reflexión presentada, se propone ahora analizar los retos que plantea un proceso de atención y acompañamiento dirigido a niños, niñas y adolescentes en situación de desplazamiento forzado. Según Anderson (2009) la atención y el acompañamiento son partes de las acciones de intervención, categoría que se refiere a todas las propuestas de atención y acompañamiento a niños, niñas y adolescentes en situación de desplazamientos que pretendan disminuir, manejar o prevenir los impactos psicosociales causados por los hechos victimizantes. Se reconoce en este enfoque la capacidad humana, individual y colectiva de transformar los daños causados por los hechos victimizantes. Al respecto la Procuraduría General de la Nación (2009) delimita la atención como

Un proceso de acompañamiento, individual, familiar o comunitario; orientado a hacer frente a las consecuencias de un impacto traumático y a promover el bienestar y el apoyo emocional y social del beneficiario, estimulando el desarrollo de sus capacidades. El bienestar hace referencia a la relación existente entre los aspectos psicológicos diarios (actitudes, pensamientos, emociones y conductas) y el entorno social en el que se vive (relaciones, tradiciones, ritos y cultura) (p. 30)

Los retos de la atención y acompañamiento tienen que ver con la capacidad de leer los elementos individuales y comunitarios que han sido transformados o dañados y desde esta lectura generar una propuesta que permita la transformación de los daños causados, así mismo es necesario ayudar a las comunidades a identificar y potenciar las fortalezas y capacidades que los colectivos y sujetos poseen como herramientas para generar transformaciones en los daños sufridos.

El acompañamiento y la atención, según la OMS deben tener como objetivo principal estimular la estabilidad emocional de los sujetos, la reconstrucción de las capacidades relacionales, comunicativas y expresivas y la construcción de relaciones igualitarias con las comunidades receptoras. Para lograr estos objetivos se debe tener en cuenta un enfoque diferencial que atienda las necesidades específicas de los individuos. Para el caso de niños, niñas y adolescentes la atención debe estar enfocada en el nivel de desarrollo psicológico, emocional y relacional, así mismo se debe observar las capacidades cognitivas y las especificidades culturales de los sujetos que harán parte de los planes de acompañamiento y atención.

En el caso de la victimización por desplazamiento forzado, no se debe perder de vista el hecho de que el individuo ha sido extraído de su realidad intersubjetiva, esto es, de las relaciones que le soportaban y contenían, así mismo el ser extraído de su entorno habitual, implica enfrentarse a nuevos códigos culturales y sociales. Es por lo anterior que se ha puesto como punto clave dentro de los lineamientos de atención y acompañamientos a niños, niñas y adolescentes en situación de desplazamiento la movilización y reincorporación de herramientas psicológicas, emocionales y cognitivas que permitan la incorporación satisfactoria de niños, niñas y adolescentes a los entornos receptores.

Con el fin de generar un proceso de atención y acompañamiento coherente con las necesidades de los niños, niñas y adolescentes con quienes se realiza el acompañamiento y con el fin de delimitar un rango dentro del amplio espectro de impactos psicosociales, se tiene en cuenta las tipologías que ha establecido la institucionalidad colombiana para clasificar los programas o las propuestas de atención psicosocial. Según Bello (2009) se pueden identificar tres tipologías, que se refieren a los enfoques o alcances de los diferentes programas de atención psicosocial a víctimas del conflicto:

- a. Enfoque clínico terapéutico: Se enfoca en el trabajo sobre la subjetividad y la intersubjetividad, pretende generar acciones de memoria, reducir el sufrimiento emocional, expresión de emociones y sentimientos, identificación y fortalecimiento de los recursos personales, relacionales y comunitarios para enfrentar los daños.
- b. Enfoque comunitario: Referido a los procesos de gestión que generan recursos para mejorar la calidad de vida de quienes han sufrido violencia. Incluye emprendimientos productivos, programas de salud, saneamiento, educación sexual y en derechos reproductivos, entre otros.
- c. Enfoque organizativo: Se refiere al fortalecimiento organizativo con el fin de avanzar en la demanda y restauración de derechos a través de acciones de reconocimiento de los escenarios históricos y políticos en que sucedieron los hechos, acciones de construcción de sujetos sociales y políticos, cualificación organizativa de los individuos en pro de sus comunidades.

d. Enfoque social: Se centra en generar procesos de encuentro entre las comunidades desplazadas y las comunidades receptoras con el fin de construir una percepción asertiva de la presencia del otro en el espacio compartido.

La Unidad para la Atención y Reparación Integral de las Víctimas (UARIV) reconoce en estas tipologías la integralidad de la atención a las víctimas del conflicto, es decir que un programa de atención y acompañamiento debe tener en cuenta los cuatro enfoques para considerarse pertinente por la institucionalidad colombiana. La propuesta de atención y acompañamiento a niños, niñas y adolescentes en situación de desplazamiento que se expondrá en el capítulo siguiente enmarca sus objetivos en el enfoque clínico terapéutico descrito.

La lectura de los muchos aspectos que atraviesan la experiencia de niños, niñas y adolescentes en situación de desplazamiento y particularmente la de los niños, niñas y adolescentes de la Fundación Munay sede Medellín, hizo necesario plantear una guía, a modo de objetivo, que permitiera generar una coherencia interna en el planteamiento de las acciones a realizar en el proceso de atención y acompañamiento, después de la revisión bibliográfica correspondiente se optó por retomar el concepto de resiliencia como concepto guía.

#### **6.4 El concepto de resiliencia, una propuesta metodológica para la atención y acompañamiento a poblaciones vulnerables**

Resiliencia es un concepto proveniente de las ciencias exactas, específicamente del estudio del comportamiento de los materiales, sin embargo, a mediados del siglo XX fue retomado por las ciencias humanas, concretamente por algunas escuelas de la psicología y empezó a generarse todo un desarrollo conceptual y empírico alrededor de la categoría de

resiliencia. Para comprender un poco la potencia de la categoría de resiliencia, es necesario generar un diálogo con algunos de sus matices a nivel teórico.

Según Rutter citado en Kotliarenco (s.f),

El vocablo resiliencia tiene su origen en el idioma latín, en el término resilio que significa volver atrás, volver de un salto, resaltar, rebotar. El término fue adaptado a las ciencias sociales para caracterizar aquellas personas que, a pesar de nacer y vivir en situaciones de alto riesgo, se desarrollan psicológicamente sanos. (p.5)

La resiliencia se ha definido como la habilidad para surgir desde la adversidad, recuperarse y generar una vida productiva o bien, la capacidad humana para hacerle frente a las adversidades, la resistencia frente a la destrucción, la capacidad de construir una nueva vitalidad, la posibilidad de tener una vida sana en un medio insano, entre otras muchas definiciones.

El interés de las perspectivas de intervención psicosocial desde el enfoque de la resiliencia tiene que ver con el hecho de que dicho enfoque privilegia la observación de las potencias humanas para superar una situación adversa y no se queda en el diagnóstico de dicha situación, al respecto Balegno y Colmenares (2004) afirman que “la resiliencia sitúa la reflexión en las personas y en sus posibilidades de lucha frente a la desgracia y, desde ese punto de vista, contribuye a evitar la victimización”, se considera que la resiliencia se ha convertido en una forma de comprender las acciones de intervención que como se expuso antes, incluyen los procesos de atención y acompañamiento.

La resiliencia es una capacidad humana y como tal se aprende y enseña, es decir que es susceptible de ser construida, aunque se ha reconocido que ciertos grupos humanos tienen una especial disposición a generar de forma autónoma y espontánea procesos de resiliencia. En la

literatura relacionada se reconoce la resiliencia en niños y niñas, cuya configuración mental y sus imaginarios frente al mundo les predisponen de manera positiva a generar resiliencia, sin embargo, se acepta también el hecho de que la capacidad de enfrentarse a la adversidad no implica que no haya impactos, y bien, que dicha capacidad también puede ser un recurso psicológico que se agota. Sobre lo anterior Fiorentino (2008) afirma

En general, como podemos observar, los autores consideran la resiliencia, no como un rasgo, sino como un estado producto de un proceso dinámico entre factores protectores y de riesgo que puede ser construido, desarrollado y promovido. Se edifica desde las fortalezas del ser humano, desarrollando las potencialidades de cada individuo. Se apunta a identificar y desplegar las competencias y recursos con los que cuentan las personas, estimular la autoestima, una concepción positiva de sí mismo y del entorno, generar conductas adecuadas de resolución de problemas y expectativas de control sobre la propia vida. (p. 100)

La resiliencia se relaciona entonces con la capacidad de resistir y adaptarse, se considera que un ser humano que es capaz de sobreponerse a una situación dolorosa e incluso denigrante y se adapta de forma efectiva a una nueva condición de vida, es una persona resiliente. El enfoque de la resiliencia se centra en la construcción de esta capacidad.

Wolin y Wolin (1993) concretan, en lo que denominaron el Mandala de la Resiliencia, una guía metodológica que contribuyó a esclarecer la ruta para generar procesos de construcción de resiliencia. El Mandala de la Resiliencia señala los pilares de la resiliencia, definidos en Kotliarenko (s.f) así:

Introspección: Es el arte de preguntarse a sí mismo y darse una auto respuesta honesta.

**Independencia:** Se define como la capacidad de establecer límites entre uno mismo y los ambientes adversos; alude a la capacidad de mantener distancia emocional y física, sin llegar a aislarse.

**Capacidad de relacionarse:** La habilidad para establecer lazos íntimos y satisfactorios con: otras personas para balancear la propia necesidad de simpatía y aptitud para brindarse a otros.

**Iniciativa:** El placer de exigirse y ponerse a prueba en tareas progresivamente más exigentes. Se refiere a la capacidad de hacerse cargo de los problemas y de ejercer control sobre ellos.

**Humor:** Alude a la capacidad de encontrar lo cómico en la tragedia. Se mezcla el absurdo y el horror en lo risible de esta combinación.

**Creatividad:** La capacidad de crear orden, belleza y finalidad a partir del caos y el desorden. En la infancia se expresa en la creación y los juegos, que son las vías para revertir la soledad, el miedo, la rabia y la desesperanza.

**Moralidad:** Actividad de una conciencia informada, es el deseo de una vida personal satisfactoria, amplia y con riqueza interior. Se refiere a la conciencia moral, a la capacidad de comprometerse con valores y de discriminar entre lo bueno y lo malo<sup>1</sup>.

(p. 27)

---

<sup>1</sup> Durante la experiencia se prefirió reemplazar la dimensión de la moralidad por lo que he llamado construcción de una ética de cuidado de sí y del otro, tal opción será explicada más adelante.

Estos pilares son fundamentales para generar un diálogo entre los juegos, la lúdica y el objetivo que compete a los procesos de atención a niños, niñas y adolescentes en situación de desplazamiento.

Para el caso del conflicto armado en Colombia se han hecho varios procesos reflexivos e investigativos que se preguntan por la pertinencia del enfoque de resiliencia en la atención a personas víctimas. Acosta Rubiano (2018), en el informe de su autoría titulado *La resiliencia: una mirada hacia las víctimas del conflicto armado colombiano* presenta un Estado del Arte sobre diversas investigaciones realizadas en el país, durante años recientes, sobre los efectos del enfoque de la resiliencia en los procesos de atención y acompañamiento a víctimas del conflicto. En el documento la autora recoge los resultados de procesos investigativos cualitativos y cuantitativos, desde diversas disciplinas que demuestran la pertinencia del enfoque y sus alcances. Para no ahondar en los alcances de dichas disertaciones, la autora concluye

A partir de la revisión realizada, se puede concluir que los niveles de construcción de resiliencia en la población víctima han sido altos, en la medida que han logrado sobreponerse a las pérdidas y reconstruir sus proyectos de vida, siendo el principal motivo para lograrlo ofrecer mejor calidad de vida a los hijos, personas a cargo y demás familiares, características de personalidad como el positivismo, humor, buen concepto de sí mismo y capacidad de autogestión facilitan la construcción y fortalecimiento de la resiliencia.

Se entiende entonces que la resiliencia es una capacidad o habilidad subjetiva, por tanto, se puede construir, enseñar y aprender. Esta flexibilidad de la subjetividad es una capacidad de transformación del sí, una habilidad para adaptarse, una actitud abierta ante el azar de la vida, ante los entornos y los otros seres humanos, pero a la vez un enraizamiento profundo en las



fortalezas de la misma subjetividad, enraizamiento que es posible gracias al conocimiento de sí y al desarrollo de las capacidades de respuesta asertiva frente a los entornos.

Es necesario recalcar que el enfoque de la resiliencia puede ser profundamente problematizado por poner la carga de la superación de los daños sobre los individuos, además, en cierto sentido las metodologías que se han desarrollado desde el enfoque de la resiliencia promueven modelos de atención temporales que en muchos casos no dan respuestas a los múltiples y profundos problemas que derivan de situaciones de violación de derechos, para el caso del desplazamiento forzado, una atención basada en el enfoque de resiliencia se agota cuando no hay garantías de que las personas no vuelvan a ser sometidas a un nuevo proceso de desarraigo. Tales cuestionamientos no fueron ajenos a la reflexión continua que llenaba de preguntas la experiencia, sin embargo, fue el enfoque que de mejor manera se adaptó a las posibilidades con las que se contaba en el contexto institucional y laboral en el que se enmarcó la estrategia de atención y acompañamiento.

## 7. Metodología

Este proyecto se desarrollará bajo el enfoque cualitativo, el cual está íntimamente ligado a las investigaciones de corte naturalistas, fenomenológicas, interpretativas, etnográficas, constructivistas, entre otras; caracterizadas por establecer un proceso inductivo, donde se explora, se describe y luego se generan perspectivas teóricas de lo general a lo particular; las cuales suelen utilizar diferentes herramientas metodológicas como la observación, las entrevistas, las sesiones de grupo, la inmersión, la revisión bibliográfica, la organización documental, la interacción e introspección con grupos o comunidades, el estudio de caso, entre otras, con el objetivo de reconstruir datos o unirlos para su conceptualización.

La investigación cualitativa proporciona profundidad, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas. También aporta un punto de vista fresco, natural y holístico de los fenómenos, así como la flexibilidad necesaria para este tipo de investigaciones, nacidas del arte en general, donde el valor investigativo radica en la cualidad interpretativa del investigador-artista, lejos de cualquier fórmula cuantitativa. De hecho, la investigación cualitativa se basa, ante todo, en el proceso mismo de recolección, análisis e interpretación.

A propósito del primer proceso,

La recolección de los datos está orientada a proveer de un mayor entendimiento de los significados y experiencias de las personas. El investigador es el instrumento de recolección de los datos, se auxilia de diversas técnicas que se desarrollan durante el estudio. Es decir, no se inicia la recolección de los datos con instrumentos preestablecidos, sino que el investigador comienza a aprender por observación y

descripciones de los participantes y concibe formas para registrar los datos que se van refinando conforme avanza la investigación. (Hernández Sampieri, 2014, p. 12)

En consecuencia, Neuman (2004) sintetiza las actividades principales del investigador cualitativo de la siguiente forma: 1) el investigador está directamente involucrado con las personas estudiadas y con sus experiencias personales. 2) el investigador adquiere un punto de vista “interno” desde dentro del “fenómeno” aunque mantiene una perspectiva analítica o una distancia como observador externo. 3) el investigador utiliza diversas técnicas de investigación y habilidades sociales de una manera flexible, de acuerdo con los requerimientos de cada situación y 4) el investigador sigue una perspectiva holística donde los fenómenos se conciben como un todo y no como partes. (Citado en Hernández Sampieri, Fernández Collado, Baptista Lucio, 2006, p. 10)

Luego de tener claras las actividades del investigador,

(...) Lo que se busca en un estudio cualitativo es obtener datos (que se convertirán en información) de personas, seres vivos, comunidades, situaciones o procesos en profundidad; en las propias “formas de expresión” de cada unidad de muestro. Al tratarse de seres humanos, los datos que interesan son conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes, ya sea de manera individual, grupal o colectiva. Se recolectan con la finalidad de analizarlos y comprenderlos, y así responder a las preguntas de investigación y generar conocimiento. (Hernández Sampieri, Mendoza Torres, 2018, p. 443)

De acuerdo con lo anterior y teniendo en cuenta, que esta propuesta se centra en sistematizar el trabajo realizado con niños, niñas y adolescentes víctimas del desplazamiento forzado en Colombia, particularmente con la población de la fundación Munay sede Medellín; la metodología de investigación utilizada será la sistematización, a través de la conceptualización, la interpretación y la deducción. Aquí, es importante aclarar que dicha sistematización se propone como una idea posterior al trabajo realizado, donde la experiencia vivida y las bases de mi formación académica, se materializan en un instrumento de recolección de información para construir una narración empírica fundamentada en la práctica, debido a lo que significa ayudar a reconstruir los imaginarios, prácticas y percepciones de una de las poblaciones más vulnerables del país a través de las virtudes teatrales.

La sistematización como metodología de investigación, se funda en la recolección de cualquier tipo de datos, en este caso, nacidos de la práctica artística. Al respecto Gagneten (1986) define que,

El método de sistematización de la práctica es el proceso por medio del cual se hace la conversión de práctica a teoría. Sistematizar es reproducir conceptualmente la práctica [...], es el procesamiento de los movimientos de la realidad misma, de los procesos de transformación o no, así como los conocimientos que dichos componentes generan en los actores implicados en la tarea [...], brinda un modo de organizar el saber a partir de la materia prima que da la realidad y la práctica. (Citada en Jara H, 2018, p. 58)

Bajo esta misma línea, Cifuentes (1999) precisa que,

La sistematización de experiencias de intervención profesional en Trabajo Social es un proceso de construcción social del conocimiento que permite reflexionar sobre la

práctica, para aprender de ella, conceptualizarla, comprenderla y potenciarla. Puede aportar al desempeño profesional comprometido y pertinente, de la transformación de condiciones de inequidad, injusticia, discriminación, pobreza, que abordamos en nuestros contextos cotidianos y laborales. Posibilita darle contenido, claridad, profundidad, relevancia social y proyección política a nuestras intervenciones y diálogos entre colegas. (Citada en Jara H, 2018, p. 60)

Dichas definiciones, apuntan hacia un mismo lugar, hacer de la practica una fuente de conocimiento, la cual surge de la cotidianidad, la realidad y la experiencia de los involucrados, de modo que entre todos se pueda construir una posición crítica, consiente y reflexiva frente a las problemáticas sociales, políticas y económicas que hacen parte de su diario vivir. Además, reflexionar sobre la vida misma, permitiéndoles a los involucrados reconocer las debilidades, fortalezas y oportunidades del medio que los rodea, al tiempo de proporcionarles las herramientas para afrontarlas o utilizarlas en un contexto determinado.

El concepto de sistematización puede inducir a múltiples interpretaciones, relacionadas con la recopilación de datos concretos, que luego de analizados, permiten acceder a unos resultados de corte cuantitativo. Pero más allá de esa interpretación o idea preestablecida, la sistematización se abre a otras formas de conocimiento, recopilando datos abiertos, que luego de analizados, permiten acceder a unos resultados de corte cualitativo. Por esta razón, es importante comprender que la sistematización como parte del enfoque cualitativo, permite realizar un proceso inductivo, donde se explora, se describe y luego se generan perspectivas teóricas de lo general a lo particular. O, dicho de otra manera, permite la construcción de una narración empírica fundamentada en la práctica del investigador.

Bajo este orden de ideas, donde se propone un enfoque de corte cualitativo y una metodología basada en la sistematización, los instrumentos de recolección de información son la revisión bibliográfica, la triangulación de información, la observación y el diario de campo. Con todo ello, el análisis cualitativo implicará organizar los datos recolectados, describirlos y generar teoría enraizada en la experiencia. De acuerdo con ello, a continuación, su definición:

### **7.1 Revisión Bibliográfica y documental:**

La revisión bibliográfica y documental, indiferente del enfoque o método empleado, es una herramienta fundamental para cualquier tipo de investigación, ya que permite asentar las bases teóricas, prácticas o teórico-prácticas que fundamentan un proyecto de investigación. La revisión en su sentido más amplio, implica verificar, explorar y analizar las diferentes fuentes de información, para definir los conceptos y teorías que guiaran el desarrollo de los objetivos planteados. Aunque dicha revisión, parece un ejercicio básico o elemental, es una tarea que exige de parte del investigador, la concentración y las capacidades necesarias para escoger, leer y contrastar la información acertadamente, ya que es un proceso donde se fijan los límites de lo que se pretende realizar.

En este sentido,

La elaboración de una revisión bibliográfica pone a prueba la capacidad de juicio y las competencias de lectura y escritura de los estudiantes. En efecto, la tarea de escribir una revisión supone hacer una investigación documental, condensar un volumen considerable de información procedente de fuentes diversas –y en ocasiones divergentes– establecer relaciones intertextuales, comparar las diferentes posturas frente a un problema y, finalmente, escribir un texto coherente que sintetice los resultados y las conclusiones, y

que debe pasar por varias revisiones y correcciones, antes de llegar a su versión definitiva. (Peña, s.f., p. 2)

Bajo esta misma línea,

Se suele llamar investigación documental al proceso de búsqueda y selección de fuentes de información sobre el problema o la pregunta de investigación. Esta fase supone tener un buen conocimiento de las colecciones y las posibilidades que ofrecen la biblioteca de la universidad y otras bibliotecas con las que ésta mantiene un servicio de intercambio. (Peña, s.f., p. 2)

En consecuencia, tanto la revisión bibliográfica, como la revisión documental, son tareas que conciernen directamente al investigador, ya que es el autor de la primera idea y de la propuesta escrita, que luego de ser aceptada o aprobada, tiene la responsabilidad de identificar los conceptos, las teorías y los autores que, por afinidad o conveniencia, respaldarán el proyecto de investigación. Una tarea que realizada con disciplina y rigor puede hacer avanzar el proyecto en diferentes líneas de trabajo o, por el contrario, generar reprocesos en un futuro cercano, los cuales implican una reevaluación de las bases teóricas fundantes.

## **7.2 Observación:**

La observación como herramienta de trabajo en el campo de la acción es completamente natural, ya que el investigador debe ser un observador activo. La observación a diferencia de la encuesta, otra ayuda metodológica, busca información en todos los planos de la población objeto de estudio, es decir, que no solo busca respuestas, sino también, preguntas que surgen del contexto y la realidad de cada participante. Observar alude a examinar, conocer y estudiar el medio en conjunto o por partes, de acuerdo a un objetivo determinado, el cual puede ser

transformado de acuerdo a las situaciones que puedan surgir, para luego, obtener la información que será objeto estudio y con ello, su respectiva descripción.

Como instrumento,

(...) la observación permite al investigador conocer directamente el contexto en el cual tienen lugar las actuaciones de los individuos y, por lo tanto, le facilita acceder al conocimiento cultural de los grupos a partir de registrar las acciones de las personas en su ambiente cotidiano. (Bonilla- Castro, Rodriguez Sehk, 2005, p. 227)

Esto quiere decir, que la observación considera a los sujetos en su contexto físico, las prácticas cotidianas y los signos y símbolos utilizados para desenvolverse en el territorio habitado. En el caso de este proyecto, donde el investigador fue al mismo tiempo uno de los docentes de la población objeto de estudio, el nivel de esta herramienta es de observación participante total, en la medida, que este pudo compenetrarse hasta convertirse un integrante del grupo focal.

Cuando una sistematización es planeada, las preguntas o los lineamientos que guían la observación son concretos, mientras que cuando dicha sistematización se realiza de manera posterior, por la contundencia del trabajo realizado, la observación debe ser transversalizada por un objetivo concreto que permita limitar la descripción de la experiencia misma; un trabajo consiente que exige de disciplina y conocimiento, ya que en síntesis, la observación permite reunir en un mismo lugar la información más profunda y compleja porque parte del sentir, aquí y ahora, de los involucrados.



### **7.3 Diario de campo:**

Los diarios de campo son un instrumento que permiten dejar consignado el día a día de las acciones realizadas, las cuales describen el desarrollo lineal de un tema, una situación o un proceso de alguien en particular, para en un futuro o de manera paralela, tener las evidencias que permitan mejorar, enriquecer y transformar los procedimientos llevados a cabo. En el campo laboral, particularmente en las instituciones que trabajan con población vulnerable, es una obligación llevar un diario de campo de acuerdo a su sistema de funcionamiento, donde los administrativos, los pedagogos, los docentes, los artísticas, los psicólogos, el cuerpo médico, la nutricionista, entre otros, lo deben hacer siendo fieles a los hechos que ocurren diariamente.

En la individualidad de cada profesional, éste debe consignar en el diario los asuntos que corresponden a su área, en detalle y a nombre propio, con la condición de no copiar o replicar la información allí descrita, ya que por un lado, involucra a menores de edad que están estrictamente amparados por el estado, y por el otro, es un insumo estrictamente administrativo que le permite al equipo humano trazabilizar el proceso de cada uno de sus integrantes para los respectivos procesos de acompañamiento e informes que estos requieran.

De acuerdo con lo anterior,

El diario del campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil si se lleva una sección de 'menos' al investigador en la que toma nota de aspectos que considere muy importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo. Un buen diario de campo es un recurso insustituible para captar la lógica subyacente a los datos y

compenetrarse con la situación estudiada. (Bonilla- Castro, Rodriguez Sehk, 2013, p. 133)

En este proyecto, por ejemplo, el diario de campo del docente-investigador le permitió trazar la evolución de los niños, niñas y adolescentes de la fundación Munay sede Medellín, es decir, el proceso llevado a cabo. Aunque la consulta de dicho diario solo se pueda hacer bajo autorización y con la condición de no divulgar ningún tipo de información que comprometa directamente a los menores de edad por la información sensible que allí pueda estar consignada.

#### **7.4 Triangulación de la información:**

La triangulación se refiere a la combinación o al empleo de varios métodos, fuentes o teorías de estudio para la descripción del fenómeno estudiado. En las investigaciones de corte cualitativo, permiten que una idea, una categoría o una hipótesis, sea explicada o argumentada desde tres puntos de vista que apuntan hacia un mismo lugar, es decir, hacia un mismo objetivo de investigación. En este caso, la triangulación nos permitirá dar cuenta de cómo la conciencia lúdica y la lúdica teatral son una herramienta para la construcción de resiliencia, por medio de la revisión bibliográfica de dichos términos, la estructura de las clases realizadas consignadas en el diario de campo, y la observación participante entendida como la experiencia vivida por parte del investigador, todo ello, a través de una descripción empírica fundamentada en la práctica. Hay que tener en cuenta que,

Para realizar la triangulación de datos es necesario que los métodos utilizados durante la observación o interpretación del fenómeno sean de corte cualitativo para que éstos sean equiparables. Esta triangulación consiste en la verificación y comparación de la información obtenida en diferentes momentos mediante los diferentes métodos. Como ya

se había explicado antes, la inconsistencia en los hallazgos no disminuye la credibilidad de las interpretaciones y, en este caso en particular, el análisis de las razones por las que los datos difieren sirve para analizar el papel de la fuente que produjo los datos en el fenómeno observado y las características que la acompañaban en el momento en el que el fenómeno se observó. (Benavides y Gómez- Restrepo, 2005, pp. 121-122)

De acuerdo con ello, ir de la definición de los conceptos, a la estructura de las clases del grupo focal, y luego a la observación participante, entendida como la experiencia vivida, nos permite crear una descripción entre las tres fuentes de información, posible, en la medida que una puede complementar, contradecir, o argumentar los hallazgos que van surgiendo en la construcción del conocimiento. Lo interesante de la triangulación, es que permite que la interpretación del fenómeno sea fruto de una herramienta interdisciplinar que le confiere a la investigación mayor credibilidad. De hecho,

La fortaleza de la triangulación, en los procesos de investigación y en la aceptación de los resultados, está dada por la manera contextualizada de tratar el tema en estudio. La interpretación no tiene una sola vía para análisis y capta las diversidades aun de los fenómenos complejos, superándose así la forzada simplicidad a que pueden inducir configuraciones metodológicas unitarias. La triangulación provee un complejo sistema de interpretación del que no es ajeno el mismo investigador y muestra la consistencia y lógica que se desprende de cada uno de los pasos y de cada uno de los sectores de donde provienen los datos, las conjeturas y los resultados. (Donolo, 2009, p. 3.)

Y es en ese complejo sistema de interpretación, donde el investigador tiene la responsabilidad de reunir en un mismo lugar la información que proviene de diferentes campos o

herramientas de trabajo, una tarea que exige de consistencia en la información utilizada y lógica en la manera de organizarla, de tal modo, que procure una narración descriptiva, permitiéndole al lector ir de un lugar a otro, identificando cada uno de los actores. Por esta razón, la triangulación es un insumo vital para comprender el trabajo realizado con los niños, niñas y adolescentes de la fundación Munay sede Medellín, en el sentido, de dar a conocer los aspectos más relevantes que permitieron su intervención.

## **8. Sistematización de la información**

### **8.1 Bases conceptuales, observación participante y experiencia vivida. Un acercamiento al trabajo realizado en la fundación Munay sede Medellín.**

¿Cómo hacer de la lúdica una herramienta para construir resiliencia? ¿Cómo transformar el daño en fortaleza para la vida? ¿Cómo resignificar el mundo? ¿Cómo comprenderme como persona? Y ¿Cómo entender al otro, los otros y lo otro? Acercarse a trabajar con personas que han sido víctimas de hechos dolorosos y violentos, supone preguntas éticas, filosóficas y hasta políticas. De hecho, el proceso de intervención y acompañamiento realizado a los niños, niñas y adolescentes de la fundación Munay sede Medellín, permitió el cuestionamiento constante por la pertinencia, la conveniencia y el asertividad de las actividades planteadas. En este sentido, la observación plena y atenta, la empatía y hasta la intuición, jugaron un papel fundamental en el momento de seleccionar y adaptar los temas, las formas y las intensidades de cada una de las actividades desarrolladas.

A medida que el trabajo con dicha población se fue desarrollando, y en algunos casos específicos, con ciertos niveles de profundización en línea con las necesidades de la población objeto de estudio, surgieron una serie de aspectos conceptuales que enriquecieron la comprensión y la reflexión de la experiencia misma, los cuales serán enunciados y descritos en el presente acápite, en el que la reflexión, que teje aspectos conceptuales y empíricos, se centrará sobre la forma en la que se puede generar un proceso de construcción de resiliencia desde la conciencia lúdica y la lúdica teatral.

## **8.2 Conciencia Lúdica y lúdica teatral en la construcción de resiliencia.**

Cuando se pretende construir resiliencia o generar un proceso del cual surjan una actitud resiliente, se está hablando de la posibilidad de construir una forma nueva de sentir y percibir el mundo, una nueva forma de actuar sobre él, una forma diferente a la que se incorpora cuando se atraviesa por hechos victimizantes, pues la capacidad de sobreponerse a tales hechos implica la reconstrucción de la percepción de sí, del otro y del entorno, tal como se desarrolló en un apartado anterior en el que se presentó la contextualización conceptual de la resiliencia.

Percibir el mundo, los otros, el sí de una nueva forma implica generar procesos que imbriquen la subjetividad para permitir su re – creación. Se parte de la certeza de que la subjetividad, cuya naturaleza se ancla en la experiencia sensible es también una experiencia corporal: en palabras de Gama (2002) “toda experiencia acontece y tiene sentido en el cuerpo”. De esta relación entre subjetividad y experiencia sensible – corporal, se desprende la posibilidad de trabajar sobre la subjetividad desde el trabajo corporal, eso quiere decir que la provocación del movimiento (en un sentido amplio) del cuerpo, permite el movimiento de sensaciones, sentimientos, afectos, recuerdos, patrones de comportamiento, percepciones, es decir un proceso de reconstrucción de la subjetividad.

Esta apuesta por generar transformaciones en el plano de la subjetividad, es la apuesta del enfoque de la resiliencia, y toma mucho sentido cuando se pone en evidencia el hecho de que la violencia y el desplazamiento forzados son también, en tanto experiencias sensibles, experiencias corporales. Cuando el cuerpo es sometido a escenarios de dolor, angustia, miedo o zozobra, estas experiencias que impactan al sujeto, desestabilizan su subjetividad, transformándola. Al provocar tal movimiento, opera una transformación del sí en respuesta a los hechos vividos, donde dicha

transformación correspondería con lo que se ha categorizado como “daños psicosociales” explicados anteriormente.

Trazado el camino que enlaza los daños psicosociales con las experiencias corporales, se plantea andarlo en el sentido contrario, es decir, buscar experiencias sensibles – corporales que pongan en duda la subjetividad producto del daño, la interpelen como forma de descubrirla en su carácter ocasionado y, por tanto, temporal y susceptible de ser nuevamente transformado. En últimas, lo que se intenta plantear es que quizá el reto para ayudar a las personas a sobreponerse a tales hechos victimizantes sea justamente generar experiencias sensibles – corporales que de alguna forma permitan desestabilizar (una vez más, pero en otro sentido) la subjetividad y por tanto transformar el alcance de los daños.

Es en la búsqueda de tales experiencias sensibles – corporales en donde se encuentra la lúdica como herramienta potente para generar estas experiencias, más cuando quienes participan del proceso son niños, niñas y adolescentes. En principio se retoma la lúdica de forma intuitiva, después se empieza a descubrir la profundidad del concepto de la mano de autores de diversos campos del conocimiento. Uno de los aspectos importantes de la lúdica es que se reconoce como un hecho que atraviesa diversas dimensiones del ser, según el pedagogo colombiano Carlos Jiménez (1998)

La lúdica como experiencia cultural es una dimensión transversal que atraviesa toda la vida, no son prácticas, no son actividades, no es una ciencia, ni una disciplina, sino que es un proceso inherente al desarrollo humano en toda su dimensionalidad psíquica, social, cultural y biológica. Desde esta perspectiva, la lúdica está ligada a la cotidianidad, en especial a la búsqueda del sentido de la vida y a la creatividad humana. (p.37)

Se rescata entonces la lúdica como proceso, que atraviesa diversas dimensiones del Ser, su carácter cultural, vital y cotidiano, y se comprende que quizá en dicha interdimensionalidad reside su potencia transformadora. Así mismo, se recupera la lúdica como modo de relacionarse con el mundo, para Posada (2014)

Una actitud lúdica conlleva curiosar, experimentar, dialogar, reflexionar, es a través de la vivencia de distintas experiencias que se puede llegar a la pedagogía lúdica la cual se presenta como una propuesta didáctica de disfrute y desafío. (p.78)

En otro sentido se reconoce la relación entre lúdica y complejidad, por tanto, la lúdica, en palabras de Miranda (2017) “permite acceder a la complejidad del mundo y entender su incertidumbre para actuar y tomar decisiones en medio de la inestabilidad de la existencia”. Desde la perspectiva de estos pedagogos ya se comprende que en la lúdica hay una provocación del cuerpo y de la subjetividad y que su desarrollo ofrece ciertas capacidades en las que se podría contar, como la más pertinente para este proceso, la capacidad general, que engloba muchas capacidades particulares, de establecer un diálogo extra cotidiano con el mundo, este diálogo es una relación, su forma extra cotidiana, un acto creativo. Relacionarse de formas creativas con el entorno sugiere al niño, niña y adolescente que en sí mismo reside una capacidad de transformación, alentándolo a empoderarse de la capacidad de construir su propio lugar en el mundo.

Las lecturas retomadas sobre la lúdica como práctica pedagógica se entrelazan, sustentan y toman mayor sentido para el proceso aquí relatado, al examinar la tesis de Maillard, según quien existe en el ser una fuerte capacidad transformadora que la autora denomina Conciencia Lúdica. Girón (2012) se acerca al concepto de Conciencia Lúdica diciendo



Se es por tanto el responsable de que la existencia no se convierta en una impostura y que la mente no pierda de vista el vacío, manteniéndose atenta a no dar realidad a sus propios constructos, sus propios hábitos. En definitiva, es el elemento clave que permite mantener la conciencia lúdica ante la propia vida.

Se entiende, de las palabras de Girón, que la Conciencia Lúdica es una capacidad frente a la vida que consiste en impedir la cristalización de hábitos y constructos. Para Maillard, parafraseando a Ciódaro (2015), existe una necesidad – capacidad del ser, en tanto está inmerso activamente en el mundo, de transformación, interacción y apertura hacia él. Esta interacción como encuentro con el mundo involucra dinamismo, juego y por tanto movimiento. La incertidumbre no es obstáculo sino cualidad, posibilidad, insumo. La experiencia es el punto de partida del conocimiento, por tanto, la autora evoca, reivindicando, los cuerpos lúdicos, creativos, atentos, dinámicos. El ser transforma el mundo a cada instante y el conocimiento del mundo es a posteriori, dice la autora (Maillard, 1998) citada en Ciódaro (2015)

El mundo es siempre a posteriori, el mundo es el testimonio del suceder del que formamos parte pero que en sí misma, es intraducible. Todo el mundo es una construcción que la hacemos entre nosotros pactando un modelo a partir de nuestra experiencia. Pero ¿y la experiencia? Aquí es donde radica el problema del modo de racionalidad, pues la experiencia se obtiene como resultado del juego de las facultades receptivas y creativas, y dependerá de la disposición de la apertura y de grado de compromiso con la elaboración. (p. 11)

Reconocer que “el mundo es a posteriori” otorga una capacidad creativa al ser para transformar los significados de la experiencia. Ahora bien, dicha capacidad creativa se aleja de la

racionalidad moderna, anclada a la idea de progreso que es en sí misma una concepción del tiempo lineal, que encierra la historia del ser ubicando su pasado como un hecho terminado. Al separarse de la racionalidad moderna también se separa la acción de la racionalidad instrumental, por tanto, se libera a la acción de su teleología y se recupera el placer de la acción. En este punto aparece la lúdica como la forma en que se despliega la interacción activa del ser con el entorno, del cuerpo con el espacio. Chantal Maillard nos dice:

El artista es un mediador, pero su mediación no consiste en traernos verdades desde un mundo trascendente, sino en mostrarnos alguna parte oculta del dragón sin por ello hacerla visible. Mostrar las posibilidades en su posibilidad, y hacerlo en lo que ya es, en lo que ya se nos muestra con ciertas determinaciones. Destruir los prejuicios de la visión, desnudar los ojos que contemplan para que puedan contemplar en lo que hay todo lo que puede ser. Dejar de reconocer o recordar lo viejo en lo presente para obtener la plenitud de la vivencia actual, es ese el cometido de la racionalidad poética. (p.77)

En Maillard el mundo es habitado, la experiencia de habitar (que será retomada igualmente de Bachelard) desdibuja la distancia propia del observador moderno, el cuerpo ya no observa, sino que habita, vive, experimenta. En el habitar se despliega con toda su fuerza la experiencia sensible (la estesis de la que nos hablará Katya Mandoki más adelante en el texto), y habitar es mantener una actitud expectante, por cuanto el cuerpo se encuentra dispuesto a las señales del entorno y el entorno está imbuido en la dinámica del azar. El azar es el movimiento que configura el acontecimiento, además es el principio del juego como estrategia fundamental del intercambio, basada en el goce, en el reencuentro con la vitalidad. Al respecto la autora nos

dice “La esteticidad de la razón implica la recuperación para la racionalidad del espacio lúdico... La recuperación de lo lúdico significa la recuperación del placer de la acción.”

La lúdica llama a los cuerpos a crear una actitud particular frente al mundo, la que posibilita la comunicación, el diálogo, la apertura con los espacios que le acogen, este diálogo está basado en el goce, el placer, la libertad, la intensidad y el azar.

En el mismo sentido que ha encauzado la reflexión Ciódaró (2015) resume

La invitación que hace el pensamiento de hoy es a recuperar la fuerza del cuerpo activo que se mezcla y fusiona con los espacios como estrategia de vida, porque en ellos nace, muere y vive. Pero no desde el cuerpo pensante que analiza categorías, las unifica y las ordena, sino desde el cuerpo lúdico y poético que desordena, desestructura y analiza experiencias sentidas. (p. 135)

Para resumir, y retomar los aspectos que son más pertinentes en dicha metodología, hay que decir que Maillard (1998) en su reflexión ubica el juego como herramienta para construir esa conciencia lúdica. El juego y los espacios de ficción desprenden al individuo de sus anclas cotidianas, por un momento modifican la experiencia corriente alterando el tiempo, el ritmo, el espacio, la intención, el sentido dado a la acción. En ese espacio en el que el individuo experimenta una mutabilidad en su experiencia surge la posibilidad de la creación. Maillard (1998) afirma “Quién se arriesga al juego no lo hace con la intención de morir, sino de renovar algo drásticamente”

El tejido que se genera entre la experiencia sensible como puente entre el sujeto y el mundo, la necesidad de transformar aspectos de la subjetividad, en cuanto esta ha sido tocada por hechos violentos y victimizantes, para construir resiliencia, la búsqueda de experiencias sensibles

potentes para dicha transformación parece resolverse en el encuentro del concepto de conciencia lúdica que propone Maillard y en el lugar que cumple el juego como herramienta para construir tal conciencia lúdica.

El juego es el lugar en el que niños y niñas despliegan su ser de formas insospechadas, en la acción de jugar, en la naturalidad con que ingresan en el juego, en su capacidad creativa de crear espacios de juego y de ficción, estaríamos quizá observando una conciencia lúdica despierta. Así mismo en un momento anterior del presente texto se había puesto en evidencia la consideración que han expuesto quienes han estudiado la resiliencia: el hecho conocido de que niños y niñas están más dispuestos subjetivamente a generar actitudes resilientes. Esta coincidencia podría ser leída como una conexión entre la capacidad de auto transformación y la capacidad de jugar, dicha conexión se toma como un insumo para ahondar en la acción lúdica (del juego) como estrategia para la atención y acompañamiento con miras a la construcción de resiliencia. Se propone aquí observar una semejanza que parece bastante esclarecedora para la ruta por la que se ha optado: el hecho de que la categoría de conciencia lúdica de Maillard, así como la categoría de resiliencia asumen una capacidad del individuo de transformar o modificar aspectos de su propia subjetividad.

Comprendida la potencia del juego como herramienta pedagógica y la profundidad filosófica y trascendente que adquiere al ser visto desde la perspectiva de la conciencia lúdica, se propone reconocer también el juego en su carácter colectivo, por ser espacio de despliegue intenso de la corporalidad, la creatividad y la colectividad, como espacio de convivio, y se recupera así, siguiendo a Dubatti (2011) el carácter teatral del juego. Observemos la enunciación que propone el autor sobre el teatro

El teatro es un acontecimiento convivial en el que, por división del trabajo, los integrantes del convivio producen y expectan acontecimientos poiéticos corporales (físicos y físico-verbales).

El teatro consiste en un acontecimiento poiético-corporal (físico y físico-verbal) producido y expectado en convivio.

El teatro consiste en la expectación de acontecimientos poiéticos corporales (físicos y físico-verbales) en convivio.

Según Dubatti el teatro se define como un hecho poiético, convivial y físico – verbal, tales características se pueden poner en paralelo con la característica creativa, colectiva y corporal – verbal del juego.

En el juego se afecta directamente la experiencia sensible y se expone al cuerpo a un movimiento colectivo, una práctica colectiva, en la que se privilegia el reconocimiento de sí y de los otros, la capacidad de escuchar y actuar.

Tal como en el teatro, en el juego se abre paso al encuentro con lo otro, lo desconocido, en el que se cuestiona La Verdad del ser como hecho acabado y se abre paso justamente a lo que permite la posibilidad de la resiliencia: la capacidad humana de transformarse a sí mismo. Así mismo el juego puede estar encaminado como hecho poiético, creativo, productor.

Desde esta perspectiva se puede afirmar con certeza que el proceso de atención se realiza desde una lúdica teatral, por tanto, se retoma este carácter convivial, poiético y físico verbal, enlazándolo con la naturaleza del teatro en palabras de Dubatti.

Continuando con el planteamiento, la importancia del concepto de lúdica, su papel central en este proceso, remite directamente a la propuesta de Katya Mandoki (2006) quien habla de la

lúdica y la estética como hermanas siamesas y propone desdibujar la clásica perspectiva de los estudios estéticos que ubican la experiencia estética, la estética misma en un plano particular. Para Mandoki la estética hace parte de las prácticas sociales y la prosaica es justamente esa estética cotidiana. Mandoki se propone en su libro *Prosaica I* probar que, en sus palabras: “de la semiosis obtenemos significación y sentido, de la estesis abertura y arraigo; de la primera coherencia, de la segunda adherencia”. Al respecto apunta

Habrà de entenderse a la Estética como el estudio de la condición de estesis. Entiendo por estesis a la sensibilidad o condición de abertura, permeabilidad o porosidad del sujeto al contexto en que está inmerso. Por lo tanto, si lo enfocamos a la escala humana, ya no plantaremos como problema fundamental del campo de estudio de la estética a la experiencia estética” (que literalmente significaría la bella experiencia, o la redundancia de experiencia experiencial, o bien la experiencia que resulta del estudio del arte y lo bello), sino a la condición de estesis como abertura del sujeto en tanto expuesto a la vida.

La estesis como apertura al mundo permite el arraigo pues refuerza la construcción de lazos con las prácticas sociales y culturales de la cotidianidad. Esta dialéctica de apertura – arraigo concuerda perfectamente con la necesidad identificada y antes explicada, de generar en niños, niñas y adolescentes una condición sensible de apertura que les permita dialogar con el nuevo entorno a la vez que se crea la posibilidad del arraigo a las nuevas relaciones y espacios como camino para reconstruir la identidad, la autonomía y la capacidad de relacionarse. Para Mandoki, aunque no toda estética es juego todo juego es necesariamente estético y ubica la estesis como el sustrato del tejido social y cultural, dicho reconocimiento de la experiencia

sensible permite comprender la potencia del juego, como estesis, en el proceso de intervención psicosocial que nos ocupa.

En resumen, se ha tomado el concepto de Conciencia Lúdica como sustento filosófico, epistemológico y teórico, mientras que se ha retomado la lúdica, como herramienta pedagógica, como estesis, apertura y arraigo, en tanto herramienta concreta alrededor de la cual se ha generado el diseño de las actividades, así mismo se recupera el juego y se lo retoma desde sus semejanzas con el acontecimiento teatral en tanto momento de convivio.

Lo que se pretende examinar y poner a consideración del lector, es el hecho de que la lúdica teatral, en tanto experiencia corporal y por tanto experiencia sensible, hermanada con la estesis y además colectiva (convivial), creativa (poiética) y corporal – verbal (física verbal), permite interpelar a la subjetividad en el camino de la construcción de una Conciencia Lúdica, que abre paso a procesos de reconstrucción de la subjetividad y por tanto de la transformación de la percepción de sí, del otro y del contexto, tal y como se ha venido realizando en la fundación Munay sede Medellín con los niños, niñas y adolescentes víctimas del desplazamiento forzado en Colombia.

Hasta este punto del texto, se expusieron las dimensiones que, de acuerdo a las necesidades del contexto, se consideran centrales para el enfoque de la resiliencia en los procesos de atención psicosociales, ellas son: introspección, independencia, capacidad de relacionarse, iniciativa, humor, creatividad, ética del cuidado de sí y de los otros. De acuerdo con ello, a modo de conclusión, se exponen posibilidades que ofrece la lúdica en el desarrollo efectivo de dichas dimensiones, como una metodología de atención y acompañamiento utilizada en la fundación Munay sede Medellín.

En las acciones lúdicas, que incluyen los juegos y la construcción de espacios ficcionales, se abre la posibilidad de la pregunta, puesto que la acción requerida es una acción nueva, diferente, no cotidiana. La respuesta a dicha pregunta, que se manifiesta como acción corporal, lleva al individuo a examinar sus recursos emocionales, cognitivos, verbales y corporales para generar una respuesta adecuada; tal exigencia se produce en un espacio en el que predomina el goce, la aceptación y el contento, ofreciendo al individuo un espacio de confianza y tranquilidad en el que puede tomar decisiones (iniciativa, independencia, creatividad).

Se despliega la posibilidad del disfrute, de encontrar gusto y alegría en la acción (humor), en definitiva, de reconciliarse con el presente a partir de un espacio no cotidiano, no convencional, en el que la sorpresa permite encontrar nuevas sensaciones y por tanto nuevos lugares desde los que relacionarse con el otro, con sí mismo y con el entorno.

Así mismo, el juego apela a lo colectivo: el juego es un escenario de representación en el que se establecen normas, tiempos, ritmos, roles y relaciones entre los mismos. La atención de estos elementos es una forma de educación relacional que puede, en la medida que se dirija adecuadamente, restablecer las capacidades del individuo de generar vínculos sociales asertivos y constructivos (capacidad de relacionarse). La interacción intensa genera vínculos afectivos en el grupo.

También hay espacios de juego encaminados intencionalmente a la observación de sí, esto es a la pregunta por las emociones, la historia de vida, los planes de vida, la identidad individual y colectiva, las creencias culturales y religiosas, los deseos sobre la propia existencia, entre otros aspectos que se considera ayudan a reconstruir la percepción de sí y a construir una ética de cuidado de sí y de los otros.



### **8.3 Metodología del proceso de atención y acompañamiento a niños, niñas y adolescentes en situación de desplazamiento en la Fundación Munay sede Medellín.**

El proceso de atención aquí descrito, se realizó con un grupo flotante de diez a treinta niños, niñas y adolescentes, con edades entre los 12 y 16 años en situación de desplazamiento de la Fundación Munay sede Medellín, entre 2014 y 2016. El cual fue realizado con una intensidad horaria tres veces a la semana, dos horas por sesión, durante dos años aproximadamente.

De acuerdo con ello, a continuación, se presenta la descripción general de las sesiones de atención y acompañamiento, considerando que la experiencia vivida es un ejemplo concreto de la capacidad de las herramientas teatrales, lúdicas y recreativas en un contexto de violencia y de urgente necesidad de atención, que requiere acciones inminentes que le permitan a los niños, niñas y adolescentes reconstruirse a partir de sus subjetividades como seres sociales, culturales, políticos, estéticos entre otros.

De esta forma, la experiencia de atención llevada a cabo por sesiones en la Fundación Munay sede Medellín, requirió en principio, de un momento de sensibilización frente al espacio compartido, en el que se entrenó la escucha grupal, la disposición para el trabajo en equipo, la aceptación de la norma, la noción de inicio y de final, la atención, el silencio y la palabra, entre otros aspectos fundamentales necesarios para llevar a cabo una jornada de trabajo colectivo. Lo anterior, porque en un principio algunos participantes no estaban dispuestos a hablar, interactuar, guardar silencio y menos a seguir instrucciones. De hecho, dicho proceso fue entendido como un espacio para el reconocimiento de sí mismo, lo otro y los otros, donde el juego fue el lugar adecuado para encontrarse.

Aprenderse el nombre del otro, reírse, conocerse, reconocerse, aceptar instrucciones, respetar los tiempos establecidos, hacer silencio, hablar adecuadamente, entre otros comportamientos básicos que se dan en la interacción social, se indujeron a través del trabajo en equipo gracias a los llamados “Juegos de Calle”, como: golosa, chucha cogida, escondite, jeimmy, congelados, lazo, ponchado, pañuelito, gallinita ciega, silla vacía, canicas, carrera de costales, al gato y el ratón, juegos de balón, entre otros. El reto era simple, culminarlos en un ambiente de atención, respeto y empatía.



*Ilustración 2. Niños de la Fundación Munay jugando en el parque.*

Una vez establecido un ambiente de atención, de respeto y empatía, es decir, de sana y divertida convivencia, y con la excusa de relatar los juegos propios de sus lugares de origen o bien, sus variaciones regionales, se incito a los niños, niñas y adolescentes a recordar, narrar y

describir pequeños aspectos de su vida, por medio de preguntas y actividades de creación artística (dibujo, pintura, escritura) que permitieran conocer sus historias, así como también, los mapas de los espacios, los lugares y las experiencias vividas, representados en creativas cartografías.

A medida que el proceso fue avanzando, y gracias a la potencia del *juego* para generar complicidades entre sus integrantes, el conocerse fue facilitando ingresar en un lenguaje colectivo en el que fue posible proponer otro tipo de dinámicas. Los juegos populares conocidos por las mayorías, se mantuvieron en cada sesión, porque se observó que eran objeto de disfrute y alegría para los niños, niñas y adolescentes y que llevarlos a cabo les permitía tener una disposición mental y corporal más adecuada frente a las acciones que se desarrollarían a continuación.

### **8.3.1 Memoria y cuidados de sí, como aspectos centrales en el proceso de atención a niños, niñas y adolescentes.**

A medida del proceso, en una segunda etapa, se realizaron una serie de ejercicios en torno a la memoria, fundamentales para el enfoque clínico terapéutico en los procesos de atención psicosocial desde la resiliencia en la fundación Munay sede Medellín. En este sentido, trabajar sobre la memoria, planteó preguntas muy complejas por cuanto en el recuerdo de una persona que ha sido víctima, habita el dolor y lo perdido, sin embargo, el recordar permite elaborar las experiencias traumáticas. Al respecto, es pertinente recordar la conexión propuesta por Cyrulnik (2006) entre resiliencia y memoria

La memoria de los que han conocido un trauma constituye en unos casos una secuela y en otros un punto fuerte de la personalidad, dependiendo del uso que permitan darle los

contextos familiares y culturales. Cuando el entorno impide reorganizar esta memoria, los sujetos se ven aprisionados por el pasado. Las imágenes que quedan impregnadas en sus cerebros, debido a la extrema emoción provocada en su día por el acontecimiento, explican la reactivación de las figuras aterradoras en las que piensan durante el día y que regresan por la noche en forma de pesadillas. Sin embargo, cuando la familia, el barrio o la cultura dan al herido ocasión de expresarse, esa memoria alimenta con precisión ciertas representaciones de ideas, de producciones artísticas o de compromisos filosóficos que, al hacer sentido brindan un precioso factor de resiliencia. (p 120)

En este sentido, la búsqueda de generar momentos en los que se permitía a los niños, niñas y adolescentes relatar de forma libre sus recuerdos, como espacio para reorganizar la memoria y elaborar los acontecimientos, es también un espacio de exploración de los recursos emocionales para afrontar las pérdidas y el proceso de adaptación a los nuevos entornos. Este momento de poner luz sobre el recuerdo se realizó siguiendo la propuesta de Gaston Bachelard en su libro *La Poética del Espacio* en el sentido que se describe a continuación.

Bachelard (1965) en su obra nos habla del surgimiento de las imágenes en la psique y de cómo las imágenes son el mundo contenido en el sujeto, en sus palabras, *La Poética del Espacio* es “Un estudio del fenómeno de la imagen poética cuando la imagen surge en la conciencia como un producto directo del corazón, del alma, del ser del hombre captado en su actualidad” (p. 35), Bachelard genera un enlace entre memoria e imaginación pues para él la memoria es un acto creativo, un acto poético. Esta propuesta se consideró profundamente pertinente para la necesidad de generar procesos de memoria que permitan la reconstrucción de la subjetividad,

partiendo de la comprensión de que la memoria no es un espacio cerrado y acabado, no es una ontología, sino que más bien, es un espacio de creación, un devenir.

Bachelard apunta en el mismo sentido: “El espíritu que imagina sigue la vía inversa del espíritu que observa”, ésta afirmación alimenta el proceso de encuentro con los niños, niñas y adolescentes pues es fácil comprender el hecho de que una persona cuando es victimizada, sobre todo estando en la niñez o adolescencia, queda relegada al lugar de quien observa, ya que no puede intervenir, es despojada por vía de la violencia, del poder de interferir sobre las fuerzas que afectan su existencia. Estimular la memoria como acto creativo ayudaría, siguiendo el argumento, a caminar en el sentido inverso e intentar retomar el poder creativo sobre la propia existencia y sobre la experiencia que incluye la percepción de sí, del mundo y de los otros y por tanto la forma de actuar frente al mundo.

Este paralelo entre memoria e imaginación se desarrolla en lo que el autor denomina imágenes del espacio. Bachelard propone algunas imágenes centrales, sencillas pero profundas, asociadas a los espacios amados y por tanto a la intimidad del ser y a la configuración del alma. Estas imágenes poéticas propuestas por Bachelard fueron utilizadas para encauzar la creación de los espacios de encuentro en torno a la memoria como acto creativo y fueron punto de partida para las acciones propuestas a los participantes. Casa y universo, el cajón, los cofres y los armarios, nidos, conchas, rincones, miniaturas son algunos de los cuerpos de imágenes que Bachelard propone y que fueron insumo para el planteamiento de juegos, representaciones, espacios de ficción, entre otras actividades realizadas con los participantes.

En el planteamiento de la casa – universo, Bachelard nos habla de cómo la intimidad del yo se despliega en los espacios vividos, de estos espacios el privilegiado es la casa materna, la

casa es el cuerpo y es el espacio de la intimidad, el espacio de la observación del sí, el lugar donde habitan las imágenes del mundo asociadas a las sensaciones, a los recuerdos, a lo que habita la profundidad del ser, la casa es la exterioridad del cuerpo, su faceta – otra. En Bachelard es el recuerdo de la casa, el recuerdo onírico de la casa, un viaje al encuentro de las imágenes del alma, un retorno al tiempo sin tiempo de la niñez, el encuentro con la eternidad. Sin embargo, hay que tener presente el hecho de que los participantes del taller han perdido su casa materna y es esa la condición que les hace víctimas y les hace “personas en condición de desplazamiento”. Se propuso entonces una serie de juegos que llevaban a habitar la casa de paso como una casa propia, a romper las dinámicas normativas que les impedían sentir la casa como suya y a habitarla desde el juego, descubriendo sus rincones, sus espacios luminosos, sus espacios oscuros, el lugar del miedo, los lugares prohibidos.

De ésta forma se permitió un ejercicio creativo sobre el espacio vivido, siempre observando el cuidado y el respeto de un espacio evidentemente colectivo y atravesado por diversas dinámicas que son diferentes a las dinámicas propias de una familia. Este proceso se realizó pensando en fortalecer la capacidad de habitar más que en el hecho mismo de habitar un lugar determinado, pues siendo la casa de habitación un lugar de paso se puede hablar de cuerpos nómadas, que probablemente estarán de nuevo expuestos a movimientos incluso no deseados.

En esta exploración de la casa, la casa física, la casa soñada y la casa representada, se integró también los lugares de la intimidad, del secreto, que según Bachelard son los cajones, los cofres y los armarios, en donde el ser puede depositar lo que guarda como suyo, su intimidad, sus tesoros. Se hizo también una aproximación a los nidos, conchas y otras miniaturas a través de la

exploración y el juego en parques cercanos, en los que se exploraba la miniatura, lo pequeño, como excusa para la elaboración o el relato de lo grande, del universo habitado por cada niño.

Estos juegos, se concibieron como escenarios simbólicos que permitían a los niños atesorar sus subjetividades, volver al espacio onírico infantil del que, en cierta medida, son sacados por los hechos violentos. Aunque en la descripción parecieran ejercicios simples y sencillos, para los niños, niñas y adolescentes participantes eran momentos cargados de emotividad y significado, prueba de ello es que en muchas ocasiones elaborar un juego o una acción implicaba varias sesiones por actitudes de miedo, desconfianza y falta de apertura, que impedían al grupo entrar en la dinámica propuesta y que poco a poco fueron generando la apertura necesaria para relatar, crear, imaginar y permitir a los otros ser expectantes de la experiencia propia.

Así como se puso especial atención a la memoria, durante todo el proceso se privilegió y provocó de forma permanente la exploración del sí a través de acciones corporales individuales y colectivas con las que se pretendía que los sujetos reconozcan su percepción de sí, de los otros, del entorno, sus deseos, expectativas, miedos, dolores, recuerdos, anhelos, alegrías y sus apoyos o resguardos emocionales.



*Ilustración 3. Juegos de reconocimiento de emociones y sensaciones.*

Esta exploración se planteó como central siguiendo el concepto de cuidado de sí, como técnica de vida en términos de Foucault, es decir, como una capacidad humana de observar y reconstruir la propia subjetividad, que se considera debe construirse de forma deliberada si quiere zafarse de las disposiciones arbitrarias de la historia personal, tal cuidado de sí según Lanz (2012):

Abarca tres aspectos fundamentales: en primer lugar, es una actitud con respecto a sí mismo, con respecto a los otros y con respecto al mundo. En segundo lugar, es una manera determinada de atención, de mirada. Preocuparse por sí mismo implica convertir la mirada y llevarla del exterior al interior; implica cierta manera de prestar atención a lo que se piensa a lo que sucede en el pensamiento. En tercer lugar, la noción de cuidado de sí designa una serie de acciones, acciones que uno ejerce sobre sí mismo, acciones por las cuales uno se hace cargo de sí mismo, se transforma y se transfigura.



En este momento los participantes de las sesiones eran invitados a crear (poiesis) objetos, dibujos o acciones para representar trayectos por su propio ser, recorridos por la memoria, las sensaciones, los sentimientos como estrategia para elaborar a nivel psicológico las violencias, miedos y carencias, pero igualmente para desarrollar aquella particular mirada sobre sí. Tal encuentro con el propio relato, que es a la vez expuesto frente a los otros en un acontecimiento colectivo (convivio) alimenta también la mirada sobre el otro y sobre el entorno, la atención plena y el reconocimiento de la capacidad personal de auto examinarse, auto interpretarse y relatar la propia vida.

En este momento fue necesario tratar temas como la violencia de género, debido a episodios de agresión entre las personas del grupo, o bien temas relacionados con educación sexual debido a la escasa o nula información que niños, niñas y adolescentes tenían sobre su cuerpo, así mismo fue necesario canalizar conflictos y momentos emocionales difíciles. Todos estos escenarios complejos se intentaron trabajar desde la perspectiva propuesta.

### **8.3.2 El trabajo corporal.**

Siendo consecuentes con los conceptos, teorías y autores mencionados a lo largo de esta propuesta, el trabajo corporal se presenta en los procesos de atención y acompañamiento para generar en los participantes una dinámica de seguridad y riesgo, movimiento y reposo, introspección y apertura, arraigo e impulso, como dicotomías para explorar todos los matices posibles en un escenario que buscaba interpelar la subjetividad, con el fin de proyectarla hacia nuevos espacios creativos, desarrollada en una tercera etapa del proceso.

Para lograr lo anterior fue necesario tener en cuenta:

- a. El espacio, y propiciar una comunicación del cuerpo con él, evocando la relación del ser con su entorno, para lograrlo se usaron diferentes modalidades del desplazamiento en cuanto a velocidad y calidad, lo que permitió ir recopilando información acerca de la relación cuerpo – espacio y el encadenamiento de acciones en esa relación.
- b. El tiempo, induciendo a los participantes a tener sensación del ritmo, a nivel musical, por medio de cantos, rondas, pero también al ritmo colectivo, como estrategia para sensibilizar a los niños frente a las variaciones de la intensidad de las acciones propuestas.
- c. Los objetos, propiciando en los niños, niñas y adolescentes la exploración creativa de objetos que en acción dinámica con su cuerpo se utilizaran como extensiones de la experiencia sensible y de la propuesta creativa propia.
- d. Los otros, llamando la atención de los participantes sobre la necesaria escucha del cuerpo y la acción de los otros, que necesariamente modifica la acción propia en un trabajo colectivo.

En consecuencia, se realizaron ejercicios corporales encaminados a conocer las capacidades del propio cuerpo, sus recursos, fuerza, habilidades y destrezas, con el fin de ampliar las acciones corporales, las capacidades creativas de expresión corporal. Se realizaron ejercicios de disociación, punto de atención, desplazamientos de precisión, desplazamientos libres, motricidad fina, motricidad gruesa, acción y reacción mediante pautas sonoras y visuales, así mismo se realizaron ejercicios de respiración, vocalización, gestualidad y representación

imitando sonidos y gestos de animales, roles familiares, estados emocionales e incluso formas y objetos.

Este trabajo corporal pretendió escanear, potenciar y ampliar las habilidades y recursos corporales, que están a su vez conectados con recursos cognitivos. Se buscaban juegos en los que se estimulara la capacidad de decisión, el contacto con los otros, el alimento de la capacidad perceptiva, de escucha, de trabajo en equipo, la presencia, la responsabilidad sobre la acción, la expresividad, la conciencia sensorial y la creatividad.

El desarrollo del trabajo corporal, si bien enlazado con todos los elementos antes expuestos, tuvo en cuenta la categoría de esquema corporal definido como el conocimiento que tenemos de nuestro cuerpo, la percepción del mismo, el resultado de la experiencia de nuestro cuerpo que nos da conciencia de nuestras propias posibilidades, la imagen interiorizada del mismo. El esquema corporal puede ser entendido como el registro que tenemos de las experiencias corporales y como tal es susceptible de ser reestructurado, volviendo a la capacidad del ser de transformarse a sí mismo.

Para registrar nueva información sobre el cuerpo es necesario provocarle nuevas experiencias, arrojarlo a nuevos espectros de movimiento y de expresividad y a una observación constante de los propios límites y alcances, el trabajo corporal propuesto y realizado con los niños, niñas y adolescentes participantes intentó llevarlos a registrar su cuerpo de nuevas formas, a reconstruir su percepción de sí mismos desde nuevos lugares para redescubrir sus posibilidades corporales. Igualmente, el trabajo corporal fue el espacio en el que se vuelve a la experiencia corporal como punto de partida del aprendizaje de sí mismo, como espacio de conocimiento y de transformación del sí.

### 8.3.3 Desarrollo de una sesión de una Clase- Taller.

Una vez alcanzado un ambiente de confianza y reconocimiento mutuo entre los participantes, y de acuerdo los objetivos del proceso de atención y acompañamiento de la fundación Munay sede Medellín, en torno a la conciencia lúdica y la lúdica teatral para la construcción de resiliencia, dicha población hizo parte de las sesiones organizadas sistemáticamente, en donde se pueden identificar los siguientes momentos:

#### 1. Saludo

Como un momento de apertura, se privilegiaba la realización de una actividad lúdica recreativa, en la que por ejemplo un participante se presente, narre una historia, hable de sus preferencias, entre otros temas, ante los demás y así sucesivamente, de modo que tengan la oportunidad de conocerse e iniciar cualquier proceso de interacción o reconocimiento. Con dicha actividad, se da inicio a una sesión de trabajo colectivo entre quienes comparten el lugar habitado.



*Ilustración 4. Compartiendo experiencias, generando diálogos y acuerdos.*

## **2. Calentamiento**

Momento en el cual se dispone el cuerpo para el trabajo físico, a través de la disciplina y la concentración, en el que, por medio de ejercicios corporales, retomados de la práctica teatral, se genera un ambiente de disposición física, mental y emocional que permitan la realización de las siguientes actividades programadas.

## **3. Juego previo**

Etapas en las que se privilegia el trabajo en equipo por medio de los juegos de calle, permitiendo afianzar la escucha grupal, la aceptación de la norma, la noción de inicio y de final, la atención, el silencio, la expresión corporal y oral, entre otras capacidades.

## **4. Juego central**

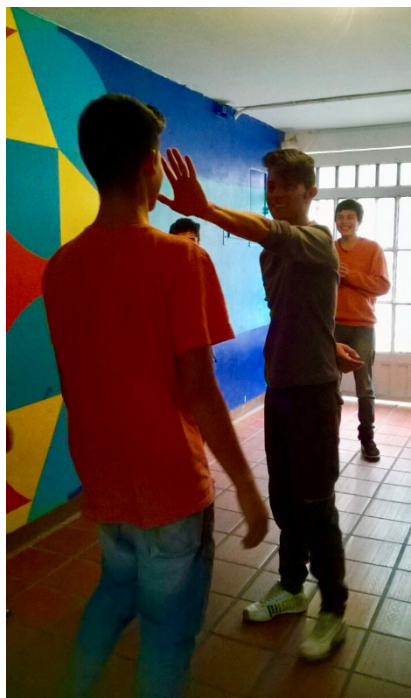
En dicho momento, se propone un juego directamente relacionado con los aspectos centrales a tratar, es decir, un juego que responda a los planteamientos o pilares de los procesos de atención psicosocial con enfoque en la construcción de resiliencia. Si bien se comprende que toda la sesión está enfocada hacia el mismo objetivo, en este momento se generaron dinámicas corporales, colectivas y creativas diseñadas específicamente para fortalecer la autonomía, la independencia, la capacidad de relacionarse, la reconstrucción de la identidad y de la memoria, el cuidado de sí y de los otros.

Fue en este espacio en el que se desarrolló la idea de las imágenes del alma y de la poética del espacio, como también, las temáticas en torno al cuerpo y a la sexualidad,

entre otros aspectos centrales, que iban surgiendo, necesarios para el acompañamiento de los niños, niñas y adolescentes.

### **5. Cierre y despedida**

Momento en el que se considera logrado el quehacer de la sesión y se genera un acto simbólico de cierre, por medio de una acción lúdica – simbólica, como un grito, un salto, un abrazo, una sonrisa, un apretón de manos. Se le dice al cuerpo, a la mente y a las emociones que ha sido todo por el momento, para que estos inicien su proceso de reflexión personal.



*Ilustración 5. Juegos teatrales.*

## 9. Conclusiones

- A lo largo de esta experiencia que implicó el encuentro con niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto armado y del desplazamiento forzado en Colombia, descubrir la realidad de esta situación humana y los vacíos que deja la sociedad al momento de ofrecer opciones reales para reconstruir su propia historia, me llevaron a preguntarme ¿Cómo ayudar a una sociedad con profundas heridas sociales a construir resiliencia desde el saber específico de las artes representativas? La pregunta, que a veces apareció como una inquietud o una incertidumbre, empezó a convertirse en un recordar para ver de otra forma las herramientas adquiridas durante mi formación como docente. De hecho, este cuestionamiento que surge de la realidad social de nuestro entorno – territorio – nación – sociedad, representa un reto para quienes hemos optado por el Arte como camino de vida o escenario en los que la prioridad es la resolución de problemáticas sociales. La apuesta entonces, ahonda en la capacidad de tomar las herramientas propias del Arte, sus narrativas y poéticas, las formas que le son propias y desplegarlas sobre la sociedad, convertirlas, o más bien, utilizarlas a favor del trabajo colectivo y comunitario, donde el Arte no es sólo pertinente sino necesario.

- Desde la experiencia vivida, se constata la potencia de la conciencia lúdica y la lúdica teatral entre el quehacer artístico y los procesos de transformación social, en tanto propician la estesis, la construcción de cuerpos dispuestos a transformar – se, dispuestos a la relación fluida con el entorno, con los otros, atentos y expectantes, abiertos a la acción y a la escucha. Este fortalecimiento de una actitud lúdica (recordando la correspondencia entre ludus y estesis que plantea Mandoki), o su recuperación cuando se trata de trabajar con niños, niñas y adolescentes que han pasado por procesos victimizantes, se convierte en un trabajo pedagógico

que es capaz de generar dinámicas subjetivas e intersubjetivas transformadoras. Se reconoce que, así como es importante generar experiencias al respecto, también se hace necesaria su sistematización y la realización de procesos reflexivos y conceptuales tendientes a la construcción de metodologías que aporten al diálogo entre arte y procesos de atención psicosocial.

- Vivir en situación de desplazamiento implica, para la subjetividad de niños, niñas y adolescentes, haber sufrido daños y estar expuestos a nuevos hechos victimizantes. La experiencia del desarraigo representa en muchos casos habitar un nuevo espacio que aparece como hostil por cuanto no brinda seguridad, comodidad y goce. El juego, en este escenario, aparece como el lugar de la alegría, el goce y la confianza, la posibilidad de tramar un redescubrimiento del disfrute de la acción, de la experiencia sobre el mundo, de la existencia misma.

- El enfoque de la resiliencia y el marco conceptual del daño, ofrecieron una base sólida sobre la que trabajar, pues aportaron a la experiencia una perspectiva en la que fue clara una guía cuya narrativa permitió acceder a los lenguajes de la atención psicosocial, ofreciendo herramientas analíticas y conceptuales que permitieron encaminar el trabajo y así mismo observar los resultados del proceso de atención.

- La experiencia es siempre una experiencia corporal, por eso mismo la transformación de patrones de percepción sobre sí, sobre los otros y sobre el entorno, necesariamente subjetivos, puede llevarse a cabo a través de la provocación del cuerpo como lugar de la experiencia; campo privilegiado de la sensación y la emoción, escenario desde donde emerge la representación del yo, de lo otro y los otros.



- La atención psicosocial encuentra en las herramientas teatrales novedosos caminos, herramientas y experiencias, que pueden permitirle generar metodologías asertivas, pertinentes y necesarias, dadas las problemáticas sociales, psicológicas, culturales y emocionales que son objeto de atención de los procesos psicosociales. Este diálogo interdisciplinar es un campo abierto a la investigación, es decir, un espacio de múltiples descubrimientos en un escenario de posconflicto, teniendo en cuenta que la literatura al respecto es mínima o a falta de desarrollo.

- Una vez terminado el vínculo laboral del docente con la fundación Munay sede Medellín, el cual representó dos años de encuentros permanentes con niños, niñas y adolescentes dentro de un proceso de atención y acompañamiento multidisciplinar; se realizó una evaluación de corte cualitativo con el equipo de trabajo, donde se expuso la necesidad de crear un insumo que permita medir el impacto y la efectividad de las acciones realizadas, como parte de un proceso de mejora, para afianzar los postulados teóricos e investigativos que permiten llevar a cabo este tipo de procesos.

## 10. Referencias

- Acosta Rubiano, I. J. (2018). *La resiliencia, una mirada hacia las víctimas del conflicto armado colombiano*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- American Psychological Association. (2010). *Manual de Publicaciones de la American Psychological Association* (6 ed.). (M. G. Frías, Trad.) México, México: El Manual Moderno.
- Anderson, M. (2009). *Acción sin daño: cómo la ayuda humanitaria puede apoyar la paz o la guerra*. Bogotá: Antropos.
- Bachelard, G. (1965). *La poética del espacio*. México: FCE.
- Balegno, L. y. (2004). Los niños de las calles en Colombia. En C. e. al, *El realismo de la esperanza* (pp. 91 - 115). España: Gedisa Editorial.
- Bello, M. N. (2009). El daño desde el enfoque psicosocial. *Acción sin daño y Construcción de Paz*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Benavides, M. O. Gómez-Restrepo, C. (2005). *Métodos en investigación cualitativa: triangulación*. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34 (1), pp. 118-124. Retrieved May 03, 2020, from [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-74502005000100008&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000100008&lng=en&tlng=es).
- Bonilla- Castro, E., & Rodríguez Sehk, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Tercera edición. Bogotá: Grupo editorial Norma.
- Bonilla- Castro, E., & Rodríguez Sehk, P. (2013). *La investigación en las Ciencias Sociales, Más allá del dilema de los métodos* [Ebook]. Uniandes. Retrieved 30 April 2020, from [https://books.google.com.co/books/about/Más\\_allá\\_del\\_dilema\\_de\\_los\\_métodos.html?id](https://books.google.com.co/books/about/Más_allá_del_dilema_de_los_métodos.html?id)

=ccJdDwAAQBAJ&printsec=frontcover&source=kp\_read\_button&redir\_esc=y#v=onepage&q=diario%20de%20campo&f=false.

CICR. (2009). *Los niños en la guerra*. CICR.

Ciódaro, M. (2015). *El arte de habitar. Estudio sobre los espacios y los cuerpos en tránsito*.

Medellín: Universidad Nacional de Colombia.

Cyrulnik, B. (2006). *El amor que nos cura*. Barcelona: Gedisa.

Donolo, D.S. (2009). *Triangulación: procedimiento incorporado a nuevas metodologías de investigación*. *Revista Digital Universitària*, 10(8), art. 53. Retrieved May 03, 2020, from <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num8/art53/art53.pdf>

Dubatti, J. (2011). *Introducción a los Estudios Teatrales*. México: Libros de Godot.

Florentino, M. T. (2008). La construcción de la resiliencia en el mejoramiento de la calidad de vida y la salud. *Suma Psicológica*, 15 (1), pp. 95 - 114.

Gama, L. (2002). Una tensa cercanía: Hegel y Gadamer y el concepto de experiencia. *Ideas y Valores*, 51 (120), pp. 41 - 78.

Girón, N. A. (2012). *La actitud contemplativa a través de la obra de Chantal Maillard*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación* [Ebook] (6th ed., p. 12).

Retrieved 3 May 2020, from <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>.

Hernández Sampieri, R. Fernández Collado, C. F. Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Cuarta Edición. México: Editorial McGrawHill.

- Hernández Sampieri, R. Mendoza Torres, C.P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (p.433). México: Editorial, Mc Graw Hill Education.
- Hewitt Ramirez, N. G. (2014). Afectaciones psicológicas de niños y adolescentes expuestos al conflicto armado en una zona rural de Colombia. *Acta Colombiana de Psicología*, 17 (1), pp. 79 -89.
- Jara H, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos* (pp. 258) – 1ed. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE.
- Jiménez, C. A. (1998). *Pedagogía de la creatividad y de la lúdica*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Kotliarenco M., C. I. (s.f). *Estado de Arte en Resiliencia*. Centro de Estudios y Atención del Niño y la Mujer CEANIM.
- Lanz, C. (2012). El cuidado de sí y del otro en lo educativo. *Utopía y praxis latinoamericana*, 12 (56), pp. 39 - 46.
- Lozano A, M.C. Gómez G, M.L. (2004). Aspectos psicológicos, sociales y jurídicos del desplazamiento forzado en Colombia. *Acta Colombiana de Psicología*, (12), pp. 103 - 119.
- Maillard, C. (1998). *La razón estética*.
- Maldonado, L. (2002). Niñez, ser social y desplazamiento forzado. En C. E. M., *Efectos psicosociales y culturales del desplazamiento* (pp. 137 - 162). Fundación Dos Mundos.

- Mandoki, K. (2006). *Estética cotidiana y juegos de la cultura: Prosaica I*. México: Siglo XXI Editores.
- Martinez, S. L. (7 de octubre de 2013). Desplazamiento forzado, menores los más afectados. *El Mundo*, pág. s.p.
- Medellín como vamos. (2019). *Documento: Informe de Calidad de Vida de Medellín, 2018*. Retrieved 16 February 2020, from <https://www.medellincomovamos.org/download/documento-informe-de-calidad-de-vida-de-medellin-2018/>
- Miranda, Z. (2017). *Lúdica y transformación del sí*. Barcelona: Siglo XXI Editores.
- González Ocampo, L H. Bedmar Moreno, M. (2012). Población infantil en situación de desplazamiento forzado en Colombia y sus manifestaciones de ciudadanía. *Revista Paz y conflictos*, (5), pp.120 - 137.
- Nación, P. G. (2009). *Valoración de los programas oficiales de atención psicosocial a las víctimas del conflicto armado interno en Colombia*. Colombia: Procuraduría General de la Nación.
- Peña, L. B. (s.f.) *PROYECTO DE INDAGACIÓN. La revisión bibliográfica* [Ebook] (p. 2). Retrieved 3 May 2020, from [https://www.javeriana.edu.co/prin/sites/default/files/La\\_revisión\\_bibliografica.mayo\\_2010.pdf](https://www.javeriana.edu.co/prin/sites/default/files/La_revisión_bibliografica.mayo_2010.pdf).
- Posada, R. (2014). *La lúdica como estrategia didáctica*. Universidad Nacional de Colombia. [Ebook] (p. 78). Retrieved 3 May 2020, from <http://www.bdigital.unal.edu.co/41019/1/04868267.2014.pdf>

UARIV. (2014). Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas. Red Nacional de Información. Fecha de Corte 01 de octubre.

Valencia, A. (s.f.). Una mirada al menor en situación de desplazamiento. *Prospectiva*, s.p.

Wolin, S. y. (1993). *The resilient self: how survivors of troubled families rise above adversity*. Nueva York: Villard Books.