

MI MUNDO CABE EN UN LÁPIZ: LA EXPRESIÓN DE LA PERCEPCIÓN DEL MUNDO
PLASMADA EN LOS DIBUJOS IMPROVISADOS DE TRES NIÑOS

JUAN CARLOS HINCAPIE BRAVO

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA

MEDELLÍN

2015

**Mi mundo cabe en un lápiz: la expresión de la percepción del mundo plasmada en
los dibujos improvisados de tres niños**

Tesis realizada para optar al Título de Magíster en Psicología

JUAN CARLOS HINCAPIÉ BRAVO

Tutor

JULIÁN EDUARDO VELÁSQUEZ MORENO

Psicólogo

C. Phd. Psicología

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA

MEDELLIN

2015



Quino (1997). *Toda Mafalda* (8ª Ed.). Buenos Aires: Ediciones de la Flor. (p. 477)

Dedicatoria

A los niños y niñas que al compartir sus dibujos conmigo, esbozaron la idea.

A quienes con sus aportes permitieron delinearla.

A la Niña Clown, la Niña Ambientalista y El Niño Surfista, por ayudarme a colorearla.

A aquellos a los que pueda favorecer esta propuesta, bocetando nuevas líneas de trabajo.

A mi esposa Carolina y mi hijo Antonio, mi proyecto más importante.

Agradecimientos

A la Vida

A mi familia

A los lápices y colores

A los dibujos

Tabla de contenido

Dedicatoria	4
Agradecimientos.....	5
Tabla de contenido	6
Índice de figuras	10
Resumen	12
Introducción	13
1. Caracterización de la investigación.....	15
1.1. Planteamiento del problema y justificación.....	15
1.2. Antecedentes de investigación.....	25
2. Marco de referencia.....	35
2.1. El dibujo desde tres perspectivas psicológicas	35
2.1.1 Perspectiva cognitivo constructivista.....	38
2.1.2 Perspectiva clínica del dibujo	47
2.1.3 Perspectiva fenomenológica	60
2.2. La perspectiva de la Terapia Gestalt.....	66
2.2.1 El dibujo desde la perspectiva de la Terapia Gestalt	72
3. Objetivos de la investigación	84
3.1. Objetivo general	84
3.2. Objetivos específicos	84
4. Diseño metodológico.....	85

4.1.	Enfoque metodológico.....	85
4.2.	Método de investigación.....	86
4.2.1	El Método fenomenológico	88
4.3.	Plan de recolección de datos.....	90
4.4.	Plan de análisis de los datos	93
4.4.1	Momento 1: Análisis intencional:.....	93
4.4.2	Momento 2: Etapa categorial:.....	95
4.5.	Aspectos éticos	96
4.6.	Mapa Categorial	98
5.	Descripciones significativas	99
5.1.	Niña Clown: Ser diferente en el mundo	100
5.1.1	Categoría Experimentar	100
	Subcategoría Experiencia	101
	Subcategoría Experimentación.....	108
5.1.2	Categoría Ser diferente	117
	Subcategoría Diferencia (o el arte de ser diferente).....	117
	Subcategoría Imposición.....	122
	Subcategoría Límite	127
	Subcategoría Colorear	132
5.2.	Niña Ambientalista: La importancia de la familia en la construcción de un mundo mejor	142

5.2.1	Categoría Familia.....	143
	Subcategoría Influencia familiar:	143
	Subcategoría Influencia paterna	150
	Subcategoría Espiritualidad familiar.....	155
5.2.2	Categoría Mundo	162
	Subcategoría Adaptarse al mundo.....	164
	Subcategoría Ayudar al mundo	168
	Subcategoría Respetar el mundo	178
5.2.3	Categoría Cosmos	182
5.3.	Niño Surfista: Aprender y disfrutar en el mundo.....	188
5.3.1	Categoría Aprendizajes e Intereses	189
	Subcategoría Vida en el mar	190
	Subcategoría Comida y diversión	198
	Subcategoría Fútbol.....	206
5.3.2	Categoría Límites.....	211
	Subcategoría Control.....	211
	Subcategoría Reglas	218
6.	Discusión y Conclusiones	226
7.	Referencias	241
8.	Anexos.....	251
8.1	Anexo número 1: Formato de Consentimiento Informado.....	251

8.2	Anexo número 2: Formato de Asentimiento Informado	254
8.3	Anexo 3: Dibujos Niña Clown	257
8.4	Anexo 4: dibujos Niña Ambientalista	260
8.5	Anexo 5: Dibujos Niño Surfista	263

Índice de figuras

Figura 1. “Clown y locura”. Fragmento Dibujo Número 1. Niña Clown.	101
Figura 2. “Fénix”. Fragmento Dibujo Número 1. Niña Clown.....	110
Figura 3. “Halloween diferente”. Dibujo Número 3. Niña Clown.....	112
Figura 4. “Mis otros intereses artísticos”. Fragmento Dibujo Número 1. Niña Clown.	115
Figura 5. “Las cosas que más me gustan”. Dibujo Número 1. Niña Clown.	118
Figura 6. Árbol diferente. Fragmento Dibujo Número 3. Niña Clown.....	119
Figura 7. “Ser diferente”. Fragmento Dibujo Número 1. Niña Clown.	121
Figura 8. “Ser diferente para mí”. Fragmento Dibujo Número 1. Niña Clown.	122
Figura 9. “Lo que pienso y lo que digo”. Dibujo Número 2. Niña Clown.....	125
Figura 10. “Lo que pienso y lo que digo”. Dibujo Número 2. Niña Clown.....	127
Figura 11. “Lo que pienso y lo que digo”. Dibujo Número 2. Niña Clown.....	133
Figura 12. Halloween diferente. Dibujo Número 3. Niña Clown.	137
Figura 13. “La cima y el Arco iris”. Fragmento Dibujo Número 1. Niña Ambientalista.	144
Figura 14. “Familia de pollitos”. Fragmento Dibujo Número 1. Niña Ambientalista.	146
Figura 15. “Amor”. Fragmento Dibujo Número 2. Niña Ambientalista.....	149
Figura 16. “Mis intereses”. Dibujo Número 2. Niña Ambientalista.	151
Figura 17. “Extraterrestres”. Fragmento dibujo Número 2. Niña Ambientalista.....	152
Figura 18. “El mundo que me preocupa”. Dibujo Número 1. Niña Ambientalista.	153
Figura 19. “Personas tachadas por el dinero”. Fragmento Dibujo Número 2. Niña Ambientalista.	154
Figura 20. “Amor”. Fragmento Dibujo Número 2. Niña Ambientalista.....	156
Figura 21. “Las cosas que no me gustan”. Fragmento Dibujo Número 2. Niña Ambientalista.	157
Figura 22. “Pintar los corazones ”. Fragmento Dibujo Número 2. Niña Ambientalista.....	159
Figura 23. “Mis intereses”. Dibujo Número 2. Niña Ambientalista.	163
Figura 24. “El mundo que me preocupa”. Dibujo Número 1. Niña Ambientalista.	165

Figura 25. “Familia de pollitos”. Fragmento Dibujo Número 1. Niña Ambientalista.	166
Figura 26. “El mundo que me preocupa”. Fragmento Dibujo Número 1. Niña Ambientalista.	169
Figura 27. “El mundo que me preocupa”. Fragmento Dibujo Número 1. Niña Ambientalista.	171
Figura 28. “Las cosas que no me gustan”. Fragmento Dibujo Número 2. Niña Ambientalista.	173
Figura 29. “NAZA”. Fragmento Dibujo Número 2. Niña Ambientalista.	174
Figura 30. “Paisaje cósmico”. Dibujo Número 3. Niña Ambientalista.	183
Figura 31. “Portales”. Fragmento Dibujo Número 1. Niña Ambientalista.	185
Figura 32. “Alienígenas”. Fragmento Dibujo Número 2. Niña Ambientalista.	186
Figura 33. “El mar”. Dibujo Número 1. Niño Surfista.	191
Figura 34. “Animales marinos”. Fragmento Dibujo Número 1. Niño Surfista.	193
Figura 35. “La isla”. Fragmento Dibujo Número 1. Niño Surfista.	197
Figura 36. “Mundo Comida Landia número 1”. Dibujo Número 2. Niño Surfista.	199
Figura 37. “Mi Yo de dulce”. Fragmento Dibujo Número 2.	200
Figura 38. “Mis comidas favoritas”. Fragmento Dibujo Número 2. Niño Surfista.	201
Figura 39. “Mi casa de sabores”. Fragmento Dibujo Número 2.	202
Figura 40. “Un pastel del escudo del Nacional, de limón”. Fragmento Dibujo Número 2. Niño Surfista.	203
Figura 41. “Comida Landia número 2”. Dibujo Número 3.	204
Figura 42. “Lo que me gusta hacer”. Fragmento Dibujo Número 4.	207
Figura 43. “El Árbitro Machado”. Fragmento Dibujo Número 4. Niño Surfista.	209
Figura 44. “Final de campeonato”. Dibujo Número 4. Niño Surfista.	210
Figura 45. “Surfear”. Fragmento Dibujo Número 1. Niño Surfista.	212
Figura 46. “Palmera”. Fragmento Dibujo Número 1. Niño Surfista.	214
Figura 47. “El Salvavidas”. Fragmento Dibujo Número 1. Niño Surfista.	215
Figura 48. “El reloj”. Fragmento Dibujo Número 4. Niño Surfista.	217
Figura 49. “Por favor no empuje”. Fragmento Dibujo Número 3. Niño Surfista.	220
Figura 50. “Final de campeonato”. Dibujo Número 4. Niño Surfista.	221

Resumen

El presente informe de investigación propone un abordaje del *dibujo improvisado*, en el caso de tres niños de la ciudad de Medellín, como una alternativa para aproximarse a la comprensión de sus percepciones y vivencias así como de la manera en que éstas pueden ser plasmadas en sus dibujos. Para el logro de los objetivos planteados, se tuvo presente una orientación cualitativa, tomando como base el método fenomenológico (Martínez, 2006, 2008, Malchiodi, 1998), acompañado de la perspectiva que aporta la Terapia de la Gestalt (Zinker, 1979, Oaklander, 2005).

Para contextualizar la propuesta, se partió de un rastreo que implicó la revisión de teorías y metodologías respecto al uso del dibujo en los contextos de intervenciones psicológicas, identificando en éstas tanto alcances como limitaciones, ubicando de esta manera diferentes usos que se le han atribuido al dibujo a lo largo de la historia de la psicología.

En la segunda parte del trabajo se aborda la experiencia de tres niños de la ciudad de Medellín con quienes se realizaron y analizaron dibujos improvisados, obteniendo información sobre la forma en que estos niños perciben su mundo, permitiendo un acercamiento a la comprensión de la relación que se identificó entre la manifestación artística del dibujo y la percepción del mundo en que se encuentra inmerso el niño dibujante, aspecto que permite visualizar la aplicabilidad de esta propuesta en los diferentes momentos y contextos en los que se requiera una intervención de tipo psicológico.

Palabras clave: *Dibujo improvisado, Dibujo y Psicología, Terapia Gestáltica, Perspectiva fenomenológica.*

Introducción

El arte en sus diversas manifestaciones ha estado presente a lo largo de la historia humana, teniendo distintos usos según las culturas y contextos, brindando a su vez un medio de expresión aún más antiguo que el lenguaje propiamente dicho, aspecto que resulta fundamental para el estudio y comprensión de lo humano en sus diferentes dimensiones.

En este sentido, las ciencias y saberes que se interesan por el hombre, se han visto de una u otra manera en la necesidad de abordar las producciones artísticas que cada cultura y momento histórico han dejado como legado.

Partiendo de lo anterior, disciplinas como la psicología han volcado su atención, en diversos momentos y desde distintas miradas, sobre el arte, la producción artística y el proceso de crear arte, identificando por ejemplo en el dibujo una de las manifestaciones más comunes y universales de lo específicamente humano.

En el caso de investigación que fundamenta este informe, se exploró el dibujo desde una perspectiva fenomenológica, reconociendo su potencial en los diferentes contextos y momentos de la intervención psicológica. Para esto se inició con un rastreo bibliográfico que permitió identificar tres perspectivas para la comprensión del papel del dibujo en este plano: la *cognitivo constructivista*, la *clínica* y la *fenomenológica*.

Esta última perspectiva sustenta la segunda parte del trabajo, en la que se aborda la experiencia de tres niños de la ciudad de Medellín, con quienes se realizaron y analizaron dibujos improvisados, obteniendo información que permitió identificar la relación entre el dibujo y la

percepción del mundo, e identificando el potencial uso que se le puede dar en el plano de las intervenciones psicológicas de corte fenomenológico.

1. Caracterización de la investigación.

1.1. Planteamiento del problema y justificación

En una cultura en que la imagen en todas sus formas ocupa un lugar cada vez más importante y en la cual los medios audiovisuales de información sustituyen al texto escrito o hablado, el estudio teórico y práctico de estos nuevos sistemas de comunicación se aplica, naturalmente al dibujo.

Widlöcher, D. (1988, p. 9)

En la actualidad, en un contexto como el colombiano, muchas son las problemáticas de índole económico, político o social que afectan a su población. Son numerosos los ejemplos donde la violencia y la barbarie se naturalizan, convirtiéndose en parte de la cotidianidad. Desplazamiento, conflicto armado, hambre, falta de oportunidades, inequidad e injusticia se identifican como fenómenos instaurados en la sociedad actual, afectando por generaciones a aquellos que no poseen los recursos suficientes para hacer frente a estas dificultades; en esta clase de dinámicas se ven afectados en mayor número mujeres, niños y adolescentes.

A manera de ejemplo, Guerrero (2011) expone las siguientes cifras:

El año pasado 1.248 menores de edad fueron asesinados, 95 más que en 2009. De 17.459 homicidios en el país, el 7,14% de los casos ocurrieron en niños y de éstos el 84,7% fueron hombres: 50 víctimas tenían entre 0 y 4 años. Aunque se registró una leve reducción de 1,46% de homicidios

respecto de 2009, se evidencian aumentos en rangos etáreos de 5 a 9 años (10%), de 10 a 14 años (23,97%), de 15 a 17 años (7,63%). (párr.. 2).

A nivel del departamento de Antioquia, es posible notar cómo estas problemáticas no son ajenas y por el contrario se exacerbaban por temporadas afectando considerablemente las esferas familiar, escolar y social de niños y niñas, poniéndolos en situación de riesgo y/o vulneración de sus derechos, limitando así sus posibilidades de un desarrollo pleno. Con respecto a esto, Galeano (2006) afirma que:

Las condiciones de vida de la niñez antioqueña son similares a las de la niñez colombiana y en algunas dimensiones, aún más difíciles: pobreza, desplazamiento forzado, catástrofes naturales, vinculación al trabajo a tempranas edades para lograr su subsistencia y la de sus familias, explotación sexual, exclusión social que se expresa en las dificultades de acceso a la escolaridad, los servicios de salud, la recreación. [...]

La vulneración de los derechos de la niñez lleva a pensar que muchos niños y niñas carecen de los requisitos psicológicos básicos para el desarrollo humano. (p. 9)

En consonancia con estas ideas, autores como Muñoz, Quintero y Múnevar (2005) plantean que:

En el tercer mundo, hemos vivido situaciones socio-políticas caracterizadas por la falta de respeto por la vida, la intolerancia y la barbarie. Por esta misma razón, las propuestas encaminadas hacia la

solidaridad, la convivencia pacífica, la participación y la co-experiencia puedan parecer infructuosas. Sin embargo, las comunidades en los diferentes contextos reclaman respuestas prácticas, reales y efectivas con una fundamentación científica y una ética humanista por parte de psicólogos, educadores, agentes, profesionales y organizaciones promotoras de bienestar y desarrollo social y cultural. (p. 87)

Este requerimiento justifica que durante los últimos años en los planes de gobierno nacional, departamental y municipal se formulen propuestas que lleven a la disminución y erradicación fenómenos como los nombrados anteriormente, enfocándose de manera especial en las poblaciones vulnerables, en un intento de comprender tanto los factores que inciden en estas problemáticas como los recursos y medios para actuar de acuerdo con las necesidades que se derivan de ellas y de este modo favorecer las condiciones y las posibilidades de desarrollo, resaltando la importancia de formar ciudadanos conocedores de sus derechos.

En este sentido, en el marco de las políticas del gobierno de la Alcaldía de Medellín del período 2008-2011, se formula el *Plan de acción integral a la Infancia y la Adolescencia en la ciudad de Medellín*, en el cual se expresa que:

Los niños, niñas y adolescentes constituyen el principal compromiso y reto ético, político y pedagógico, el cual se refleja en la construcción de la Política Pública de infancia y adolescencia.

Los niños, niñas y adolescentes representan para la ciudad un valor imponderable como actores sociales y sujetos/as de derecho. Por esta

razón, la implementación de una política pública que les permita gozar plenamente de sus derechos y vivir una experiencia como ciudadanos/as activos/as y participativos/as, es la principal responsabilidad de todos y todas. Plan de acción integral a la Infancia y la Adolescencia en la ciudad de Medellín. (Alcaldía de Medellín, 2011, p. 3)

Para esto se requieren profesionales con la debida formación y los conocimientos suficientes para abordar estas problemáticas desde diferentes frentes y encaminarlas hacia la transformación.

Es así como en la búsqueda de alternativas efectivas para dirigirse hacia estas metas, se ha identificado el arte como herramienta de vital importancia, lo que ha llevado a que profesionales del área de la salud, de la pedagogía y de las ciencias sociales, procuren en el arte los elementos que complementen y potencien esta clase de procesos.

En la actualidad, esta fusión de horizontes es conocida como *Arte terapia* y es definida por la American Art Therapy Association, AATA, (2005) como:

Una profesión de salud mental que utiliza el proceso creativo de “**hacer arte**” para mejorar el bienestar físico, mental y emocional de las personas de todas las edades. Se basa en la idea de que el proceso creativo involucrado en la expresión artística ayuda a resolver conflictos y problemas, a desarrollar habilidades interpersonales, a manejar el comportamiento, a reducir el estrés, a fortalecer la autoestima, mejorar la timidez y alcanzar el conocimiento de sí mismo. (párr.. 5)

Al vincular la noción de *Arte terapia* a las diferentes estrategias que se desarrollan en el contexto local, se puede identificar un objetivo en común: brindar espacios, en especial a niños, niñas y adolescentes, en los cuales se les garantice la preservación y/o restauración de sus derechos fundamentales, así como la oportunidad de comprender el sentido de las experiencias asociadas a las diversas problemáticas en las que se ven inmersos.

Es importante resaltar que desde el enfoque arte terapéutico se concibe el arte, no en función de sus productos de orden estético, dependientes del aval de críticos o expertos y con fines expositivos o de lucro, sino enfatizando en su proceso creativo, permitiendo integrar a estas propuestas un dispositivo alternativo a la comunicación oral que facilite la comprensión de la diversidad de fenómenos emergentes en la sociedad actual desde la mirada de sus protagonistas. En esta vía, Malchiodi (2001) expone que “en los niños, más precisamente, se observa que el arte equivale al punto de partida de la comunicación verbal.” (p. 14).

En sintonía con esta idea, Silver (2001; citado por Navarrete, 2012), expone que “el arte puede representar un lenguaje paralelo en comparación con la palabra escrita, como también que las emociones y cognición que se expresan a través de imágenes pueden identificarse, evaluarse y desarrollarse. (p. 19). De esta manera, el arte se puede identificar como un canal que comunica las necesidades de una población con riesgo de verse afectada en sus condiciones mínimas, visualizándose a su vez, como un facilitador de procesos de comprensión y acompañamiento social para aquellos que más lo pueden necesitar

En este sentido no se busca formar artistas con toda la rigurosidad del caso, de ahí que en la cita de la AATA se entrecomille el “**hacer arte**”. Se ofrecen por el contrario alternativas que permitan que en esta población se desarrollen procesos de toma de conciencia que les lleven a

identificarse y a vincularse de manera diferente a los contextos de los que hacen parte, desplegando y desarrollando su potencial a la par que se reconocen como agentes activos dentro de las dinámicas de transformación social.

Del amplio espectro de técnicas artísticas que son útiles para este fin, se eligió el dibujo para el desarrollo del presente trabajo de investigación. Para Malchiodi (2001), los niños poco se resisten al dibujo como medio de comunicación, reflejando en éste pensamientos y sentimientos de manera menos amenazadora que la comunicación verbal. En esta vía, expone que el dibujo “puede proporcionar información sobre el funcionamiento del desarrollo emocional y cognitivo, acelerar la expresión de traumas ocultos y transmitir percepciones y sentimientos ambiguos y contradictorios” (p. 15).

Autores como Wallon, Cambier y Engelhart, (1999) proponen que la principal función del dibujo es la *comunicativa*, a lo que brindan un interés particular; para ellos el dibujo en el contexto de una intervención psicológica puede complementar el dispositivo oral: “Observar al niño dibujar, escuchar sus comentarios, nos permite penetrar en todo un campo de conexiones asociativas, semánticas y afectivas, que el simple diálogo raramente da ocasión de aprehender.” (p. 7)

Por su parte, Furth (1992) expresa que el dibujo ocupa un lugar de relevancia en la psique, poniendo de manifiesto contenidos psíquicos, develando información significativa que puede ser usada al servicio de intervenciones de tipo psicológico en los diferentes momentos: evaluación, diagnóstico, intervención, seguimiento y supervisión. En el caso de este autor, se retomó la importancia que le otorga al dibujo en dos modalidades básicas: *dibujo espontáneo* y *dibujo improvisado*, aclarando que:

Los dibujos espontáneos son los que hace una persona por iniciativa propia y sin que nadie le pida que dibuje. Un dibujo improvisado es el que hace una persona cuando se le pide que dibuje, sin pensar, sin preparación, y puede tener cualquier tema o un tema particular. (Furth, 1992, p. 25)

Es importante resaltar que para el desarrollo del presente trabajo de investigación se optó por la segunda modalidad propuesta por Furth: *dibujo improvisado*.

En este orden de ideas, y para el desarrollo del presente trabajo de investigación, se partió de una inquietud personal, en la que el dibujo se identificó como un fenómeno altamente complejo, cuyo uso influye significativamente en la manera de generar intervenciones de tipo psicológico, razón por la que requiere ser observado con detenimiento a fin de potencializar procesos de intervención como los antes mencionados.

Este interés surgió además de la experiencia profesional al notar cómo durante los últimos años en el marco de estrategias de intervención psicosocial enfocadas a la atención integral de niños, niñas y adolescentes y aplicadas en el contexto de la ciudad de Medellín, el uso de herramientas arte terapéuticas como el dibujo aún es un campo incierto, por lo que se termina dándole mayor relevancia al componente lúdico y, por desconocimiento, poco se habla de sus alcances a nivel de intervenciones psicológicas.

En esta vía, la utilidad del dibujo o de las estrategias arte terapéuticas se ve reducida al efecto estético y “sensibilizador”, convirtiendo a niños, niñas y adolescentes en población objeto y llevando a que las vivencias y reflexiones plasmadas en sus dibujos, sean ignoradas o mal

utilizadas, lo que no les permite participar de la comprensión y resignificación de las dinámicas sociales que se supone se están interviniendo.

Así, se reducen las posibilidades que puede tener el dibujo en el plano de estas intervenciones, traduciendo su uso a cifras o indicadores de logros, sin una posición clara que permita tomar en cuenta la perspectiva de sus autores.

Esta situación generó algunos cuestionamientos que se procuró resolver en el desarrollo de la presente investigación:

¿Cómo perciben el mundo los niños y niñas?

¿De qué manera aquello que perciben es expresado en sus dibujos?

¿Cómo vivencian la experiencia de estar vinculados a estrategias de intervención que utilizan el arte en sus procesos?

¿Cómo se relacionan los niños y niñas con las diferentes problemáticas o fenómenos sociales en que los se ven involucrados?

¿De qué maneras el dibujo se aplica en el marco de estrategias de intervención psicosocial a través del arte, que vinculan a niños y niñas de la ciudad de Medellín?

Por estas razones, estudiar específicamente el *dibujo improvisado* se convirtió en una ventana de oportunidad, lo que justificó el desarrollo de esta investigación. Es importante mencionar que el dibujo, si bien ha tenido multiplicidad de perspectivas que lo han estudiado, facilitando el trabajo para los profesionales que lo utilizan, poco se ha encontrado sobre su

utilidad desde la perspectiva de quién lo elabora, razón por la cual se acudió a un abordaje fenomenológico enmarcado en el enfoque de la Psicología Humanista Existencial.

En este sentido se procuró enfatizar con esta propuesta en el valor de las percepciones y experiencias de vida de niños y niñas, de cómo éstas pueden ser expresadas a través de sus dibujos, dando testimonio de sus vivencias y de sus formas de concebir el mundo. Vale aclarar que para este enfoque el *mundo* se concibe como “una construcción del hombre donde se ponen en juego el hombre mismo, los otros, los objetos y la relación que se crea a partir de los significados atribuidos a estas relaciones”. (De Castro y García, 2011, p. 85).

Esta idea de mundo permite visualizar el dibujo como una vía de acceso a esas percepciones y experiencias que dan cuenta de la unicidad con la que se construye el mundo subjetivo.

De este modo, abordar las diferentes percepciones y experiencias de tres niños de la ciudad de Medellín, hizo posible un acercamiento a la manera en que vivencian y plasman en sus dibujos improvisados los temas que les generan inquietudes y que se convierten en materia para la construcción de sus propios lugares en el mundo. Esto contribuyó a una aproximación a la comprensión de las dinámicas psíquicas de los mismos y permitió a su vez hacer lecturas en relación a fenómenos sociales como los mencionados al principio de este apartado.

Tomando en cuenta lo anterior, este trabajo de investigación procuró identificar las claves que aporten a la comprensión de cómo los niños y niñas integran, en el acto de dibujar, los elementos necesarios para conocerse a sí mismos y al contexto en el que sus existencias se llevan a cabo.

Esta clase de investigación, en palabras de Galeano (2007 a), “aborda las realidades subjetivas e intersubjetivas como objetos legítimos de conocimientos científicos. Busca comprender –desde la interioridad de los actores sociales- las lógicas de pensamiento que guían las acciones sociales” (p 18), llegando a la esencia de la realidad social y al reconocimiento de las dinámicas subyacentes a la misma.

Con base en los resultados de la presente investigación, el aporte social atiende a la necesidad, tanto de los profesionales de las Ciencias Sociales y Humanas como de los profesionales de las Ciencias de la Educación y afines, de enfrentarse a múltiples problemas que no pueden resolverse mediante la aplicación de reglas, fórmulas o procedimientos mecánicos, irreflexivos o rígidos, exigiéndoles a cambio mayor flexibilidad, capacidad de resistencia y tolerancia frente a estas presiones.

En este orden de ideas, esta propuesta se aproximó a una respuesta a la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo expresan tres niños y/o niñas de la Ciudad de Medellín su percepción del mundo, a través del dibujo improvisado?

1.2. Antecedentes de investigación

“El dibujo infantil es la perfecta muestra de cómo la mente humana es capaz de integrar, de manera sintética, armónica y creativa, los aspectos sociales, culturales, intelectuales y emocionales en unos cuantos trazos hechos sobre una hoja de papel”

(García, 2011, p. 11).

Es relevante recordar que el dibujo ha sido tema de estudio de las múltiples perspectivas que nutren las ciencias sociales y humanas, permitiendo entre otros, distinciones entre edades del hombre, culturas, cosmogonías, teogonías y teorías que, de alguna manera han procurado una comprensión de lo humano y sus manifestaciones.

El interés por el dibujo, como una clave para aplicar en los procesos de intervención psicológica, surge casi de forma simultánea a la constitución de la psicología como ciencia a finales del siglo XIX. Según Widlöcher (1988), los primeros trabajos que dan cuenta de esto se remontan al período entre 1880 y 1900. A lo largo de la historia de la psicología del siglo XX el estudio del dibujo ha ido evolucionando y moldeándose a las diferentes maneras de concebir lo humano, lo psicológico y los fenómenos que los subyacen.

La siguiente revisión bibliográfica de antecedentes y de referentes teóricos expone algunos acercamientos al estudio del dibujo en el campo psicológico. En estas miradas hay fundamentos ontológicos, epistemológicos y metodológicos que promueven abordajes particulares del dibujo, dando cuenta de las bondades y utilidades, ya sea a nivel de procesos de evaluación, diagnóstico o intervención.

Para efectos de pertinencia con la investigación que da fundamento a este informe, se seleccionaron aquellas investigaciones con afinidad en los planos teórico y/o metodológico y se destinaron los aportes a las teorías psicológicas para el desarrollo del marco de referencia que la orientó y que se presentará en el siguiente capítulo. En esta vía, se hace importante resaltar que el rastreo de antecedentes de investigaciones similares en el contexto colombiano no fue fructífero, razón por la que esta propuesta puede generar un aporte de relevancia.

Para comenzar, se trae a manera de contextualización el artículo de Hernández Belver (2002), “Introducción: El arte y la mirada del niño. Dos siglos de arte infantil”, en el que expone una construcción reflexiva en torno a la producción artística del niño. Para ello se centra en las diferentes épocas y las investigaciones desarrolladas cuyo tema haya sido el dibujo, resaltando los diferentes autores e investigadores en el estudio del arte infantil y el arte moderno, la producción y el estudio del arte infantil en España y América Latina y el estudio del mismo campo dentro de las teorías psicológicas. En este recorrido el autor destaca los aportes que ha hecho el estudio del dibujo a teorías enmarcadas en la perspectiva cognitivo constructivista y en el psicoanálisis, señalando su aplicabilidad en las pruebas proyectivas, útiles tanto para la valoración diagnóstica como para las intervenciones clínicas.

Por su parte en el artículo “La representación de lo bueno y lo malo en el dibujo infantil: un estudio iconográfico”, publicado en el 2002, López-Bosch, Fernández y Valdés exponen los resultados de una investigación que buscaba estimar la influencia que los medios masivos de comunicación tienen en los dibujos de los menores y en la construcción de sus cosmovisiones.

En este proceso encontraron tres sistemas que nutren las representaciones de los niños, el primero es el *Sistema personal*, es decir, los aspectos psicológicos individuales del niño; el

segundo es el *Sistema Cultural* que se forma partiendo del entorno cercano y presente del infante y que se comprende de tres subniveles: el religioso, el educativo y el de los medios de comunicación en masa; por último está el *Sistema Antropológico* que corresponde a un aspecto más global y atemporal. En esta propuesta el dibujo se abordó acompañado de entrevistas semiestructuradas que permitieron identificar las diferentes representaciones y significaciones que los niños otorgaron a sus dibujos.

Estas autoras concluyen planteando que haber abordado el tema de las nociones de lo bueno y lo malo, les llevo a reconsiderar el conocimiento sobre estereotipos y su origen y cómo los niños se pueden ver notablemente afectados por la influencia de los medios masivos como la televisión o el internet.

Con una mirada que se acerca un poco más a lo que se propone en la presente investigación, Colado (2010) en su artículo “El dibujo de los niños en el marco educativo de los campos de refugiados saharauis de Tindulf”, expone un estudio que aborda una realidad social similar a la del contexto colombiano: el conflicto armado. Aquí el dibujo se convirtió en una herramienta de comunicación que posibilitó que los niños víctimas del conflicto, refugiados en un campo español, pudieran expresar las vivencias que no eran capaces de verbalizar; además de esto, se acudió a la observación participante y a la entrevista semiestructurada como fuentes de recolección de datos.

En esta vía, se abordaron en un primer momento las concepciones de los estudiantes saharauis acerca de la familia y sus valores; en un segundo momento se abordó el significado que para ellos tenían las formas de esparcimiento por medio de los juegos y las actividades al aire

libre; y por último, las concepciones que tienen con respecto a su condición de refugiados en un país como España.

Los resultados llevaron a pensar que en el contexto familiar las figuras de ambos padres son relevantes, identificando en la madre el papel de transmisora de los elementos culturales, mientras que los padres se encargan de impartir la influencia espiritual, representada en la lectura del Corán. En lo concerniente a la influencia del entorno cultural español se identificó que éste juega un papel predominante en las concepciones y planes que los niños se plantean a mediano y largo plazo.

Con respecto a las relaciones entre el dibujo y los contextos culturales, el estudio realizado por Marco (2002) denominado “Influencia del entorno cultural en los dibujos infantiles”, plantea la posibilidad de que en los dibujos, cantos y juegos de los niños de dos poblaciones españolas aparezcan influencias de su entorno cultural, suponiendo que pueden ser transmitidas por las familias o las escuelas.

Un punto relevante se refiere a la influencia cultural que reciben los niños, la cual es selectiva y proviene por una parte de la manera como la tradición mira el entorno y es transmitida por medio de los padres. Al final expone que los medios de comunicación influyen además en la mirada de los niños, en esferas como la globalización.

Otra investigación que aborda las percepciones de los niños sobre sus familias es la de ón Conde (2010) titulado “La familia en el dibujo infantil: Análisis de tres casos prácticos”, en éste presenta un estudio realizado con tres niños que buscaba analizar la calidad de las relaciones con los demás miembros de sus familias. En este contexto, el dibujo de las familias acompañado de

los relatos de los niños se convirtió en la clave para facilitar la expresión y la comunicación del niño, entendiendo la dificultad para expresar de manera verbal lo que imagina y siente.

A la luz de esta investigación el dibujo se identificó como un recurso útil para poder conocer el mundo emocional del niño y de igual manera permitió dar cuenta de los estadios de conocimiento corporal en los que se encuentra el infante, partiendo de las representaciones de las figuras humanas.

Por su parte, Abad y Velasco publican en el 2004 un artículo titulado: “La Influencia de la vivencia corporal en la calidad de la representación gráfica infantil”, investigación que partió de dos hipótesis: la primera relacionada con la vivencia corporal y simbólica reflejadas en la calidad de la representación gráfica del niño y la segunda relacionada con la idea de que la vivencia corporal y simbólica desarrollada a través del juego aumenta las imágenes mentales proyectadas en la representación gráfica. El objetivo entonces de la investigación era lograr relacionar la vivencia corporal y simbólica de los dibujos hechos a propósito de un juego después de que éste hubiese finalizado.

Uno de los resultados más significativos denotaba el aumento considerable en la cantidad de detalles dibujados por los participantes, en la calidad y la disposición espacial de los elementos del dibujo y en la riqueza de detalles descriptivos en el juego. Entre las conclusiones a las que llegaron se destacan que las representaciones de las acciones poseen dimensiones narrativas, además existe una gama amplia de inquietudes emocionales que se ven reflejadas en los dibujos y que comienzan a hacer parte del escenario en tanto espacio y tiempo del juego; también es importante resaltar la importancia que tiene el juego en tanto experiencia motriz y corporal para en niño siempre que permite un aumento de imágenes mentales de mejor calidad.

Con respecto a la influencia de los entornos culturales, Monterrubio y García (2011), en el artículo “Percepciones de la comunidad local infantil en Huatulco, México: Un acercamiento al estudio del cambio sociocultural asociado al turismo”, se mostraron los resultados de una investigación exploratoria realizada con el objetivo de identificar cuáles eran las percepciones que tenían los niños y niñas acerca del turismo y los cambios que este ha traído a la comunidad de Huatulco.

A los niños se les solicitaba hacer un dibujo de lo que para ellos representaba el turismo en su comunidad, posteriormente la investigadora procedía a hacer la entrevista de manera individual partiendo por preguntar el significado que tenía cada elemento plasmado en el dibujo, el dibujo sirvió en este caso como el punto de partida para la entrevista.

Entre los hallazgos se encontró que los niños consideran que el turismo tiene costos negativos como la generación de basuras, la deforestación y la delincuencia; esto en contraposición a las percepciones de los adultos, que consideran el empleo, el orgullo local y la infraestructura como beneficios que trae consigo el turismo.

A manera de conclusión, estos autores exponen la utilidad del dibujo como estrategia para conocer la vivencia y la opinión de los niños; en tanto permite mostrar la cosmovisión de los niños, en este caso hacia el turismo; además, el dibujo en conjugación con otras estrategias de investigación como la entrevista, permiten obtener aspectos importantes de la experiencia de los niños.

Por su parte, Hernández Merino (2006), en la publicación “Las hebras para hilvanar la vida: el dibujo del dolor”, hace una revisión del origen del arte como terapia en relación con el dibujo infantil, esto a través del estudio de dibujos hechos por niños que estuvieron presentes en

la guerra civil española. Con una mirada comprensiva antes que analítica, esta autora estudia el dibujo de los niños en tres momentos específicos: su vivencia antes, durante y después de la guerra. En esta vía resalta que el dibujo permite que los niños continúen manteniendo vínculos afectivos con las personas importantes para sus vidas aunque se encuentren ausentes, además de facilitar la superación de miedos, incertidumbres y amenazas.

Una de las conclusiones más llamativas expone la posibilidad que da el dibujo para transmitir el mundo que los niños expresan por medio de sus obras. Así, el dibujo posibilita que el niño se conecte con su mundo dando lugar a un dialogo útil para la comprensión subjetiva de fenómenos generados por el conflicto bélico como el desplazamiento y la violencia que viven niños, niñas y adolescentes.

En el artículo “Exploring the aspirations of kolkatan (calcuttan) street children living on and off the streets using drawings”, publicado por Merriman y Guerin (2007) se exponen los resultados de un estudio comparativo entre niños y niñas que han vivido en las calles y que han tenido la oportunidad de salir de ellas.

En este proceso se analizaron los dibujos realizados con la consigna de dibujar el tipo de persona que quisieran ser de mayores y descripción de lo que podría hacer y su justificación. El análisis de contenido identificó temas evidentes en los dibujos y en los comentarios. Para esto se utilizaron análisis de frecuencia y pruebas de Chi cuadrado, con el propósito de evaluar sus hipótesis acerca de la relación entre las variables e identificar patrones en los temas.

Se encontró con esta investigación que las aspiraciones más comunes en los niños y niñas fueron aquellas que vinculaban profesiones de alto estatus socioeconómico y educacional. Los

niños fueron más propensos a dibujar estereotipos masculinos mientras que las niñas mostraron más interés a representar el acto de ayudar como una contribución.

Los resultados fueron tratados con referencia a patrones de temas identificados y al papel del género en algunas diferencias. Las conclusiones de este estudio revelan que los niños que tienen la oportunidad de dejar las calles gracias a las instituciones de ayuda, exponen en sus dibujos más claramente sus aspiraciones, mientras que los que aún continúan en las calles denotan más elementos defensivos en sus dibujos.

Por otra parte, Navarrete (2012) en el estudio titulado “Vivencia de trauma psíquico representada en el test de los tres dibujos de Crocq, en niños de 8 a 12 años expuestos a terremoto-tsunami: una aproximación cualitativa”, aborda la comprensión de la vivencia de un trauma psíquico en niños expuestos a terremoto-tsunami en la zona rural de la región VI de Chile.

Para esta investigación se acudió al dibujo, esta vez aplicando el Test de Crocq, con un abordaje fenomenológico, este test permite un acercamiento a la vivencia del trauma psíquico a través de la representación de tres momentos: antes del episodio traumático, durante el episodio y posterior al mismo, aportando de esta manera los datos para el análisis. Las representaciones fueron analizadas desde sus expresiones gráficas y verbales, para comprender la vivencia del trauma psíquico por terremoto-tsunami en cada uno de los niños.

Esta investigación arroja resultados pertinentes para el abordaje del trauma psíquico en niños con relación a desastres naturales, en el que Chile se visualiza como un país altamente vulnerable. De esta manera, el proceso comprensivo de este tipo de trauma enriquece el trabajo clínico en el área infanto-juvenil, en la planificación y el diseño de intervenciones en futuras catástrofes.

Un último antecedente lo aporta Malchiodi (2001) con su estudio titulado “Using Drawing as Intervention with Traumatized Children”, en el que provee una revisión de la manera en que el dibujo puede ser usado por terapeutas y consejeros en intervenciones con niños que han experimentado trauma o pérdidas, usando un enfoque fenomenológico con fundamento humanista existencial.

Esta autora enfatiza en la importancia del dibujo como un modo de comunicación de los niños, que facilita la construcción de reportes verbales además de ayudar en el proceso de recuperación y resolución del trauma.

En esta publicación se encontraron los elementos que facilitaron la articulación y puesta en marcha de la propuesta de investigación que dio fundamento al presente informe. El abordar el dibujo con un enfoque fenomenológico, aportó a la comprensión de la manera en que el dibujo improvisado puede favorecer los procesos de intervenciones psicológicas en sus diferentes momentos, rescatando la calidad de la experiencia en los términos de quien la ha vivido y procurando además un respeto por la misma.

A manera de cierre, es importante mencionar que en el proceso de rastreo de antecedentes a nivel nacional no se encontraron propuestas afines al tema de esta investigación, evidenciando que en un país como Colombia son pocas las investigaciones que se han desarrollado en torno a los elementos que comparten las Artes y la Psicología.

A pesar de que en la actualidad se toma en cuenta esta fusión para el diseño de estrategias de intervención, en especial en ciudades como Medellín, aún no hay estudios que permitan generar avances a nivel comprensivo o que lleven a innovar en propuestas psicosociales con mayor impacto, orientadas al abordaje de problemáticas como el conflicto armado, el

desplazamiento, la desigualdad y otras, mencionadas al inicio. Esta situación aportó a la justificación de la elaboración de este trabajo de investigación, lo que lo puede ubicar en un lugar destacado, convirtiendo esta propuesta en pionera en el campo de la utilización del dibujo en el plano de las intervenciones psicológicas en este país.

2. Marco de referencia

2.1. El dibujo desde tres perspectivas psicológicas

El arte, en sus diversas manifestaciones y expresiones, ha acompañado a la especie humana desde el inicio de su historia, en especial desde que el hombre comenzó a desarrollar la capacidad de pensar y de pensarse en el mundo. Como forma de comunicación, ha estado presente incluso desde antes del desarrollo mismo del lenguaje; sus funciones *expresiva* y *comunicativa* (Malchiodi, 2001), le han permitido al humano representar, simbolizar o crear, entre otros fenómenos propios de su especie.

Para Malchiodi (2001) las funciones expresiva y comunicativa atribuyen al arte el carácter de narrador, en el caso de los niños, esta autora observa que el arte equivale al punto de partida de la comunicación verbal, develando una intencionalidad en el autor que pretende dar cuenta de algo; esto lleva a pensar que procesos tan frecuentemente identificados en las diferentes culturas, como la pintura y el dibujo, sean reconocidos como testimonio del tránsito de la especie humana por el mundo; es válido recordar que en culturas orientales como la china y la japonesa, dibujar y escribir no poseen distinción y se constituyen como expresión propia del ser humano

Desde la sencillez de las pinturas rupestres, hasta la innumerable y compleja cantidad de imágenes que se generan permanentemente en la actualidad, ya sean artísticas, publicitarias, informativas, educativas, críticas, entre otras, las imágenes producidas por el hombre dan cuenta de su relación con el mundo y entre otros aspectos, pueden expresar vivencias de los seres humanos en sus diferentes momentos vitales, entre ellos la infancia, por ejemplo.

De esta manera, cuando la psicología, la pedagogía u otras disciplinas comienzan a desarrollar investigaciones sobre el comportamiento infantil a partir de producciones gráficas como el dibujo, el interés suele coincidir con las concepciones sociales de la infancia y de los niños. Así, desde los orígenes de la psicología como ciencia hasta llegar a la época actual, se han generado diversas concepciones sobre la infancia, vinculando a sus constructos factores tanto ontogenéticos como filogenéticos, influyendo y modificando las normas a partir de las cuales se consideran los comportamientos infantiles y la valoración que se pudiera hacer de éstos.

Al centrar la atención sobre el uso del dibujo en el campo de la psicología, es posible notar como éste se ha convertido gradualmente en una herramienta importante de su ejercer, lo que ha generado múltiples miradas que lo contemplan no sólo por su uso sino por las posibilidades de abordaje de aquellos fenómenos propiamente humanos. Independiente del campo de acción o de la fundamentación teórica que lo aborde, el dibujo, así como las concepciones de infancia, ha ocupado lugares representativos que dan cuenta de la forma en que se concibe y de sus utilidades. Diversas posturas y corrientes teóricas lo han estudiado y vinculado a su qué hacer, tanto en el plano de la evaluación como en el diagnóstico y la intervención.

Partiendo del repaso de algunas de las teorías más relevantes de principios de siglo XX, el rastreo de antecedentes y referentes teóricos para el presente trabajo de investigación ha permitido identificar un aspecto común en los diferentes enfoques estudiados que han centrado su atención en el dibujo: se nota en éstos una búsqueda constante, que brinda las pautas teóricas y metodológicas que llevan a profundizar, complementar o proponer nuevas formas de entenderlo.

En este proceso, se articularon los diferentes textos revisados a tres perspectivas, a saber: *Perspectiva cognitivo constructivista*, *Perspectiva clínica* y *Perspectiva fenomenológica*. El agrupar los textos revisados en estas tres miradas fue producto de la labor de revisión y no quiere decir que con esto se condensan todas las propuestas que giran en torno al dibujo, objetivo inalcanzable en términos de tiempo para este proceso de investigación.

Este recorrido esbozará las líneas de base para contextualizar el *dibujo improvisado*, tema central de la presente investigación; para esto se presentará en la parte final de este capítulo la *Perspectiva fenomenológica*, desde la cual se elige el enfoque teórico de la *Terapia de la Gestalt*, en tanto forma de abordaje de la subjetividad que contempla las dimensiones fenomenológica y existencial del ser humano (Quitmann, 2006).

El Enfoque Gestáltico es acogido por autores como Bilbao (2010), Caravelli (2012), Castanedo (1997), Moccio (1980), Oaklander (2005), Perls (2001), Salama (1991), Zinker (1979), quienes lo consideran como fundamento para una terapia humanista, orientada hacia el proceso y que procura el funcionamiento saludable del organismo en términos de totalidad, integrando en el mismo cuerpo sentidos, emociones e intelecto.

2.1.1 Perspectiva cognitivo constructivista

En esta perspectiva se vinculan algunas de las grandes teorías psicológicas del siglo XX, en especial aquellas que derivaron en lo que se conoce como *Enfoque Cognitivo Constructivista* y que enfatizaron en la influencia del aprendizaje y en la adquisición de habilidades o conductas como un proceso que gradualmente se puede complejizar; de esta manera, “un cambio en la expresión gráfica puede ser interpretado como un cambio en el proceso de desarrollo” (García, 2011, p. 18).

La atención prestada al dibujo desde esta perspectiva respondía inicialmente, no tanto a sus características expresivas o estéticas sino a concepciones teóricas acerca de la naturaleza de la infancia, lo que derivó en los distintos modelos de desarrollo psicológico y emocional, como se mencionó en párrafos anteriores.

En este contexto se identifican investigaciones emblemáticas de autores como Luquet (1913, 1927), Piaget (1994), Vigotsky (1997), Lowenfeld y Brittain (1984), quienes coincidieron en que hay relaciones fuertes entre el desarrollo, tanto cognitivo como social del niño, y sus manifestaciones en lo que se conoce como personalidad; en este sentido Hernández (1995) propone que “los cambios que se manifiestan en las producciones plásticas infantiles son cambios originados por la propia evolución de los procesos cognitivos, afectivos y sociales de los niños” (p. 25).

Estos autores argumentaban sus ideas proponiendo la existencia de períodos más o menos homogéneos y generales a la especie humana, a través de los cuales van evolucionando las formas de expresión plástica infantil; es aquí donde el dibujo emerge como una pieza clave para

explicar este desarrollo. En sus teorías identifican y abordan las etapas en el proceso de la expresión gráfica, que tiene fundamento en la propuesta de análisis del dibujo generada por Georges Henri Luquet (1913).

En una época en la que no se habían consolidado modelos teóricos que explicaran el desarrollo cognitivo y el dibujo aún no se perfilaba claramente en el ámbito académico, este autor se atreve a proponer un estudio de la evolución del dibujo infantil. Para esto se vale de la experiencia de observar a sus hijas y describe cuatro etapas básicas que se dan durante el curso de los primeros años de vida como una sucesión de fases a través de las cuales evoluciona el dibujo, en éstas se describen unos componentes ontogenéticos que dan cuenta de la maduración y otros filogenéticos, que dan cuenta del proceso de desarrollo de habilidades en el que influyen factores como el medio o el interés que el niño le brinde a esta actividad.

Las tres primeras ocurren entre el final del primer año y el final del séptimo aproximadamente, éstas son: la *Génesis del dibujo intencional* que se da entre los 2 y 3 años; la etapa del *Realismo fracasado*, entre los 3 y los 5 y la etapa del *Realismo intelectual* entre los 6 y 7 años. La última etapa se da entre los 8 y 12 años y se identifica como la etapa del *Realismo visual*. Según Luquet, es en ésta donde por lo general el niño gradualmente pierde interés por dibujar. El modelo de Luquet se convirtió en fundamento e inspiración para otros autores, que han centrado su atención en el dibujo infantil, proponiéndolo como reflejo del paso por fases o estadios del desarrollo cognitivo del niño.

Otro autor representativo de esta perspectiva es Jean Piaget, quien propone en su teoría sobre el desarrollo cognitivo infantil que la lógica del niño comienza a instalarse antes de la adquisición del lenguaje, ejercitándose a través de la actividad sensorial y motriz así como de la

interacción con el entorno tanto físico como socio cultural. Para esto explica cinco comportamientos característicos que surgen a lo largo del segundo año de vida, al final del periodo senso-motor, implicando la construcción o uso de significantes diferenciados y que son ubicados por este autor a mitad de camino entre el juego simbólico y la imagen mental (Piaget, 1994, 1997). Uno de esos comportamientos característicos es el dibujo.

El progreso de la función simbólica o semiótica, como prefiere llamarla, se da en el período denominado por él como preoperatorio, entre los 2 y 7 años. Este progreso consiste en “poder representar algo (un “significado” cualquiera: objeto, acontecimiento, esquema conceptual etc.) por medio de un “significante” diferenciado y que sólo sirve para esa representación” (Piaget & Inhelder, 1993, p. 59). Para esto el niño se vale de símbolos para pensar en cosas, personas o experiencias que no están presentes.

Los otros cuatro comportamientos característicos de este período, que también implican la construcción o uso de significantes diferenciados, son: *la imitación diferida*, que hace alusión a la imitación que el niño realiza en ausencia del modelo; *el juego simbólico* o juego de ficción; *la imagen mental* o imitación interiorizada y *el lenguaje* o el empleo de los signos de la lengua que se está aprendiendo (Piaget, 1993). Al desarrollarse estos comportamientos, previo a la adquisición del lenguaje y durante el desarrollo del mismo, este autor agrega que favorecen el desarrollo de otras estructuras, en particular las lógico-matemáticas. En esta vía, considera determinante la influencia del medio físico en este proceso.

En la teoría piagetiana del desarrollo, la influencia de Luquet se ve en la manera de integrar el dibujo como indicador del paso por cada una de las fases del desarrollo. Las etapas de Génesis del dibujo intencional, Realismo fracasado y Realismo intelectual, propuestas por

Luquet, se darían entre la salida de la fase piagetiana de reacciones circulares terciarias y la culminación de la fase de las operaciones concretas, mientras que la última etapa, la de Realismo visual, se daría al inicio de la fase de las operaciones abstractas y se identifica como La etapa del Realismo visual; en la que el niño entra en las dinámicas y exigencias del mundo de los adultos, lo que explica la pérdida de interés en dibujar.

En este orden, Piaget visualiza el desarrollo cognoscitivo como un “proceso de construcción de estructuras lógicas, explicado a partir de la participación de ciertos mecanismos endógenos, dentro de los cuales la intervención del medio cuando mucho puede ser “facilitadora” u “obstaculizadora” (García, 2011, p. 51), esto lleva a pensar que el papel del entorno, si bien es contemplado como relevante, no es tan representativo en esta teoría.

Vigotsky (1997) por su parte, concibe el dibujo como “el aspecto preferente de la actividad artística de los niños en su edad temprana” (p. 92). Coincide con los autores antes mencionados en la particularidad de que disminuye gradualmente el interés manifiesto del niño por esta actividad conforme pasan los años.

Para este autor la actividad creadora se define como “toda actividad humana generadora de algo nuevo, ya se trate de reflejos de algún objeto del mundo exterior, ya de determinadas construcciones del cerebro o del sentimiento que viven y se manifiestan únicamente en el ser humano” (Vigotsky 1997, p. 2).

En contraste con las ideas de Piaget, Vigotsky (1997) concibió la génesis de los procesos psíquicos como algo que no surge sólo dentro del individuo, si no que refleja en éste la influencia de un proceso histórico social.

En esta vía, los procesos psíquicos elementales como memoria, percepción y atención, surgen en una imbricación entre lo biológico y lo social y se transforman por la influencia de la vida cultural, valiéndose del lenguaje como herramienta. De esta manera puede apreciarse que en el caso del dibujo el niño “reflejando lo que ocurre dentro del mundo social que está viviendo de manera cotidiana, con todas sus consecuencias en cuanto a conocer los objetos, las personas, los sucesos y, poco a poco, el significado de las cosas. (García, 2011, p. 55).

Así, “la interacción social y el instrumento lingüístico son decisivos para entender el desarrollo cognoscitivo; de este modo, dentro del desarrollo de las estructuras mentales existe una profunda interacción entre el sujeto y su medio social”. (García, 2011, p. 52). Propone además que el conocimiento que adquiere el niño en sus diferentes etapas, no es un simple “reflejo sensorial” de lo vivido, sino una reconstrucción de lo que el niño ve y conoce. Así, el conocimiento expresa una “interpretación vital” de la experiencia del niño, que a su vez tiene la virtud de poderse expresar de manera escrita (García, 2011, p. 55).

Otro autor representativo fue Viktor Lowenfeld, profesor de educación artística en Estados Unidos durante la época posterior a la segunda guerra mundial. En compañía de Lambert Brittain, parten de un análisis minucioso del entorno familiar, del papel del maestro y del contexto escolar como factores influyentes en el desarrollo de la *capacidad creadora* del niño, tema que le da nombre a su publicación más reconocida (Lowenfeld & Brittain, 1980).

La propuesta de estos autores, concibe el dibujo como una actividad creadora del niño, al igual que la pintura o la construcción, contextualizando esta capacidad creadora como una clave necesaria para el desarrollo del niño en sus diferentes dimensiones: emocional, intelectual, física, perceptiva, social, estética y creadora, expresándolo de esta manera:

El dibujo, la pintura o la construcción constituyen un proceso complejo en el que el niño reúne diversos elementos de su experiencia para formar un todo con un nuevo significado. En el proceso de seleccionar, interpretar y reformar esos elementos, el niño nos da algo más que un dibujo o una escultura; nos proporciona una parte de sí mismo: cómo piensa, cómo siente y cómo ve (Lowenfeld y Brittain, 1980, p. 15).

Defendiendo la individualidad de la actividad creadora, Lowenfeld y Brittain (1980) le dan relevancia al dibujo y la pintura, proponiendo que tanto el acto de dibujar como el de pintar, son innatos en el niño y que su evolución se da de manera natural. Éstos son en sí mismos experiencias de aprendizaje que gradualmente se pueden complejizar, argumentando que:

Para el niño el arte es, primordialmente, un medio de expresión. No hay dos niños iguales y, en realidad, cada niño difiere incluso de sí mismo, a medida que va creciendo, que percibe, comprende e interpreta el medio circundante. Los niños son seres dinámicos; el arte es para ellos un lenguaje del pensamiento. Un niño ve el mundo en forma diferente y, a medida que crece, su expresión cambia. (p. 20)

Esta evolución de la expresión plástica infantil es el objeto de estudio de estos autores, llevándolos a proponer que existen unas características generales de crecimiento que son típicas de cada edad. A través del estudio formal de los productos artísticos de los niños, identificaron que en sus características gráficas, formas, colores, se hallaban indicadores del proceso de desarrollo de la capacidad creadora, desembocando en etapas aún más específicas:

La primera, conocida como *Etapa del garabateo*: se da entre los 2 y los 4 años, dando cuenta de los inicios de la auto expresión en el niño; en esta etapa los garabatos tienden a seguir un orden predecible, que obedece más a la actividad kinestésica, atravesando por tres momentos clave: garabateo desordenado, garabateo controlado y garabateo con nombre. “Comienzan con trazos desordenados en un papel y gradualmente evolucionan hasta convertirse en dibujos con un cierto contenido reconocible para los adultos” (p. 120)

En la *Etapa preesquemática*, que ocurre entre los 4 y los 7 años, el niño esboza los primeros intentos de representación, el método al que acude atiende a un grado más notable de creación consciente de la obra plástica, denotando mayor control sobre la misma y una intención de representar alguna relación con el mundo circundante. (p. 147)

La *Etapa esquemática* va de los 7 a los 9 años, “el niño llega a formarse un concepto definido del hombre y su ambiente” (p. 173); estos conceptos son nombrados por Lowenfeld y Brittain como esquemas y se repiten intencionalmente mientras no se presente alguna experiencia que influya sobre ellos para modificarlos, por ejemplo, el aprendizaje de nuevos conceptos.

La *Etapa del realismo*, conocida también como la edad de la pandilla, se presenta entre los 9 y los 12 años. En ésta el niño descubre que es un miembro de la sociedad, lo que lo lleva a explorar y experimentar en contextos en los que pueda interactuar con pares. Esta etapa prepara al niño para la vida adulta. En sus dibujos se representan escenas de su vida cotidiana y sus experiencias con objetos específicos y la conciencia visual adquiere un grado mayor, reflejándose en el detalle de las formas. (p. 216)

La *Etapa del pseudonaturalismo*, entre los 12 a los 13 años, “marca el fin del arte como actividad espontánea, y señala el comienzo de un período de razonamiento en el que el niño se

hace cada vez más crítico de sus propias producciones [...] rumbo hacia el modo adulto de expresión”. (p. 275). Estos autores exponen que en esta etapa, aparece la disonancia entre la sensación de ser adultos y la consideración negativa del producto de su trabajo artístico al catalogarlo como infantil, pueden diezmar o incluso sofocar la inclinación creadora.

Por último, aparece la *Etapa de la decisión*, entre los 13 y los 14 años en la que el adolescente elige continuar desarrollando sus capacidades creadoras. En ésta el desarrollo del arte se convierte en el producto de un esfuerzo consciente por parte del adolescente, desarrollando un sentido autocrítico, introspectivo e idealista, y con una creciente preocupación por sus relaciones con la sociedad.

Esta propuesta es en muchos aspectos cercana a los alcances que se pretenden en el presente trabajo de investigación; por esta razón es importante nombrar el énfasis que Lowenfeld y Brittain (1980) le dan a la *sensibilización perceptiva* que, por parte de maestros y adultos se puede aportar al proceso desde la educación del niño, tal como lo exponen:

El hombre aprende a través de los sentidos. La capacidad de ver, sentir, oír, oler y gustar proporciona los medios para establecer una interacción del hombre y el medio. [...] El desarrollo de la sensibilidad perceptiva debería, pues, convertirse en una de las partes más importantes del proceso educativo. Pero, salvo en las artes, los sentidos parecen estar destinados a que se los ignore. Cuanto mayores sean las oportunidades para desarrollar la sensibilidad y mayor la capacidad de agudizar todos los sentidos, mayor será también la oportunidad de aprender. (p. 19)

Puede inferirse, al realizar este recorrido, que la perspectiva cognitivo constructivista se interesa en las relaciones entre la expresión gráfica y el desarrollo cognitivo y/o social del niño, así como las relaciones entre el dibujo y la personalidad del niño. En este sentido el dibujo infantil sería visualizado como un indicador de diversos estados o procesos psicológicos y el cambio en la expresión gráfica serviría como indicador de cambios en estos procesos.

Una de las dificultades de esta perspectiva se identifica en la concepción de infancia, que ha venido transformándose desde finales del siglo XIX y a lo largo del siglo XX, influyendo de manera notable en las normas, tanto académicas como sociales, a partir de las cuales se consideran los comportamientos infantiles y la valoración que se hacía de los comportamientos de los niños. (Hernández, 1995).

Así, en el desarrollo de la perspectiva evolutiva se concibe el dibujo como un indicador del desarrollo por excelencia, pero, salvo en el caso de Lowenfeld y Brittain, se deja en un plano secundario el valor expresivo que trae consigo.

Este valor expresivo, en compañía de otros como el narrativo o el proyectivo, serán parte de lo que caracteriza a una segunda perspectiva en la que el ejercicio clínico acoge, analiza y contextualiza el dibujo, por una parte como herramienta que apoya y fortalece los procesos de evaluación, por ejemplo desde las pruebas proyectivas que se basan en dibujos con consignas específicas y que lo visualizan como un indicador que fortalece los procesos de diagnóstico; por otro lado, atendiendo directamente a su valor expresivo, destacando las posibilidades que brinda en tanto canal de comunicación que facilita la exploración, abordaje y significación de las experiencias en el plano de las intervenciones clínicas.

2.1.2 Perspectiva clínica del dibujo

Desde esta perspectiva se pueden acoger varias de las ideas expuestas en el apartado anterior, notándose el alto número de investigaciones, teorías y constructos que se han generado tomando el dibujo como objeto de estudio, no sólo como indicador del desarrollo en sus diferentes dimensiones, sino atendiendo a otros aspectos como las dinámicas psíquicas o, en un plano más práctico, cualidades terapéuticas.

En general, se identifica en estas producciones una marcada influencia tanto del psicoanálisis freudiano como de la Teoría Analítica Jungiana, cuyos enfoques se han interesado en las relaciones entre arte, símbolos y personalidad, integrándolos a través del estudio de la expresión artística, como lo afirma Malchiodi (2003):

La idea de la expresión artística como reflejo del inconsciente creador del artista, se ajustó de forma natural a los conceptos centrales de ambos: el Psicoanálisis y la Teoría Analítica de Jung, evolucionada desde el Psicoanálisis; también se han utilizado como un marco para entender el valor terapéutico de la expresión artística como un espejo de unas relaciones objetales internas. (p. 38)

La revisión de autores como Dalley (1987); Widlöcher (1988) y Furt (1992), Goodenough (1974), Harris (1981), Malchiodi (1998, 2001, 2003), permitió identificar estas influencias, en la manera conciben la utilización de procesos artísticos al servicio de la comunicación, tanto verbal como no verbal, relacionándolos con aspectos inconscientes que

emergen en el dibujo y que facilitan en esta medida los procesos de evaluación, diagnóstico y tratamiento psicológico.

Se destaca en estas lecturas que inicialmente estos procesos eran dirigidos a personas con enfermedades psíquicas y que en las últimas décadas se ha extrapolado a toda clase de personas en diversidad de situaciones. Es así como en la evolución de esta perspectiva se puede identificar “la utilización del dibujo para el establecimiento de un diagnóstico, considerando sucesivamente el papel del dibujo en los test de inteligencia, los test de personalidad y en psicopatología, así como su lugar en la psicoterapia” (Widlöcher, 1988, p. 165)

Abordando la influencia psicoanalítica, López Martínez (2009) expone que en sus inicios, este enfoque visualizó la expresión gráfica como producto de procesos inconscientes que se hacen manifiestos a través de la misma. Este fundamento teórico y metodológico partía de la teoría freudiana, que “atribuye los problemas psicológicos a la existencia interna de conflictos ocurridos durante el periodo infantil, que siguen acechando en el presente del individuo de forma no consciente” (p. 169). Los aportes de Freud en este sentido fueron significativos y brindaron las claves y pautas para poder acceder a los contenidos de la conciencia a través de la creación artística:

Fue Freud quien observó que tanto la producción artística como los sueños eran una probable vía de salida para los símbolos contenidos en recuerdos olvidados o reprimidos. A menudo sus pacientes le contaban que les resultaba fácil dibujar sus sueños, pero que no lograban expresarlos con palabras. Freud pensaba asimismo que los conflictos y neurosis universales del ser humano constituían el motor de la creación

artística, lo cual inspiró y finalmente confirmó que la expresión artística podía ser instrumental para comprender el mundo interno de la psique.

(Malchiodi, 1998, p. 29)

Los estudios que se pueden vincular a esta perspectiva se han venido desarrollando desde la década de 1920, por lo que es pertinente recordar que mientras algunos autores se inclinaban hacia la definición de las fases del desarrollo del dibujo infantil, como se vio en la perspectiva anterior, autores como Florence Goodenough ya obtenían el reconocimiento al demostrar “la existencia de un gran componente intelectual en el desarrollo de los dibujos infantiles”. (Harris 1981, p: 26).

Para mediados de la década de 1940, la corriente psicoanalítica amplía y complementa el abordaje del dibujo, llevándolo al campo de estudio de la personalidad desde los llamados “métodos proyectivos” (Harris, 1981; p. 27). En este contexto el valor aportado por el dibujo lo ubicaba en el campo del diagnóstico, vinculándolo a las teorías psicodinámicas derivadas del psicoanálisis, a través del concepto de *proyección*.

Arango (2008), expone el uso de este concepto atendiendo a diferentes contextos. Inicialmente afirma que Freud lo usaba para explicar condiciones mórbidas pero gradualmente fue desligándose del lenguaje psicopatológico, aplicándose cada vez más a fenómenos normales de la vida cotidiana. Esta autora argumenta que:

La puesta fuera de contenidos inconscientes es una condición de la proyección; a partir de un estímulo externo [como el dibujo], un sujeto observa, interioriza e interpreta; se puede decir que se trata de un proceso dialéctico en el que intervienen y se correlacionan como opuestos

complementarios, por un lado, la realidad externa que presenta los estímulos u objetos [como el dibujo] y, por otro, el sujeto que los percibe y significa desde sus representaciones internas acumuladas en el transcurso de su historia. (p. 37)

Florence Goodenough es considerada pionera en el estudio de pruebas basadas en el dibujo de una persona. En su prueba conocida por su denominación norteamericana *Draw a Man Test*, plantea que los aspectos formales del dibujo se correlacionan con la edad mental del niño, de modo que “pueden aportar por un lado, en tanto indicadores para comprender la inteligencia en el niño, y por otro, para descartar deficiencias neurológicas o dificultades auditivas” (Harris, 1981; p. 35).

El Test de Goodenough sigue una lógica interpretativa, basándose en la evaluación del proceso de elaboración de un “monigote” o representación de persona, al que se aplica un sistema de medición que tiene en cuenta todos los detalles y todos los elementos que el niño hace figurar en el dibujo. El hecho de elegir una persona como tema del dibujo, se da por su universalidad y preferencia por parte de los niños, lo que llevó a que autores que siguieron esta línea, como Machover (1974) argumentaran que:

Las producciones gráficas de los niños demostraron ser de valor clínico tal que los dibujos de la figura humana pronto fueron incorporados a los procedimientos clínicos de rutina y extendidos a los adultos de toda edad [razón por la que] el perfeccionamiento, la validez y la rectificación de estos principios han estado y están en progreso constante. (p. 22)

Esta autora expone que gracias a su valor proyectivo, “sin riesgo alguno se puede dar por sentado que toda actividad creadora [como el dibujo] lleva el sello específico de los conflictos y necesidades que ejercen presión sobre el individuo que crea” (p. 4) Su trabajo se apoya en la idea de que el niño, más allá de su capacidad de representar lo que conoce o lo que ve, también expresa en el dibujo lo que siente. De ahí que esta prueba se visualice como una herramienta para el estudio de la personalidad, ya que analiza e interpreta el énfasis que la persona le imprime a los diferentes elementos emergentes en el dibujo así como la realización gráfica en su totalidad, encontrando sentido en las cosas que le ocurren y la manera en que le afectan.

En estudios más recientes, se puede notar la influencia de estos aportes en propuestas como la de *Dibujo y personalidad* de Widlöcher (1988), quien expone que “el dibujo del niño es tributario de los medios de expresión de que dispone” (p. 9). En este sentido argumenta que el dibujo responde en el niño a la intención de significar con la imagen lo que aún no se puede significar con la escritura, por lo que, en consonancia con el modelo psicoanalítico, propone una mirada interpretativa del dibujo, afirmando que: “Interpretar significa explicar un sentido oscuro o escondido y traducirlo en una clave más fácilmente comprensible. La interpretación del dibujo supone pues que podamos descifrar en clave verbal un sentido que estaría ya presente en la imagen”. (p. 14)

Para este autor, la mirada interpretativa permite identificar principios causales, argumentando que “aquello que se logra extraer del inconsciente de los adultos por medio de la interpretación de los sueños, se consigue en el niño descifrando sus juegos y dibujos e interpretando sus fantasías” (p. 17). En este sentido, los dibujos de los niños pueden ser leídos de

muchas maneras, sin embargo para un adecuado análisis, su propuesta centra la atención en cuatro valores:

Un primer valor, *expresivo*, ligado a la actitud perceptiva del dibujante y su forma de entender el mundo. En éste “el gesto gráfico, la manera con que el niño trata la superficie blanca, la elección de las formas y de los colores, expresa ciertos elementos de su estado emocional” (p. 97).

En esta vía sugiere tener en cuenta no sólo las formas expresadas y su disposición en el espacio de la superficie dibujada, la elección o no de colores es una clave para interpretar este valor, sin embargo, advierte que “este poder expresivo del color se tiene que separar de su uso simbólico” (p. 106) y recomienda centrar la atención en el análisis formal del trazo, la ocupación del espacio, el tipo de líneas y la predominancia de formas.

Un segundo valor, que atiende al dibujo en función de su producción material, a través de la lectura de los signos, gestos y particularidades del mismo, registrando estados emotivos y afectivos. Para identificarlo se debe tener presente que: “el estilo general de la figuración revela ciertas disposiciones fundamentales de la visión del mundo del niño y constituye, por tanto, su *valor proyectivo* propiamente dicho” (p. 97).

El autor aquí propone que el dibujo sea observado en su totalidad para poder reconocer en él “una vista de conjunto de su personalidad. No se trata de analizar aquí los detalles acumulados, sino de captar el efecto global provocado por el dibujo, es decir, su estilo” (p. 106), revelando de esta manera “ciertas disposiciones fundamentales de su visión particular del mundo” (p. 97)

Un tercer valor, *narrativo*, atiende exclusivamente al tema representado, descubriendo en éste el testimonio de una actividad psíquica inconsciente, en el sentido freudiano del término.

Estos valores por sí solos no harán el trabajo de análisis, para esto el autor propone que:

Todo estudio de la interpretación del dibujo supone anteriormente que sepamos en qué medida interviene el grado de madurez perceptiva, visual e intelectual, sobre la elección de las formas y de los temas. Sólo después de haber estudiado el desarrollo del gesto gráfico, y de haber precisado en un segundo tiempo cómo el dibujo, antes de ser una reproducción de datos de la percepción es, en el niño, un sistema de escritura, podremos abordar el problema de la interpretación. (Widlocher. 1988, p. 16)

Existe un cuarto valor en el que se expresan sentimientos y pensamientos inconscientes que se escapan al conocimiento del niño que dibuja, “no solo por su naturaleza, sino porque el niño no quiere saber nada de ellos y son objeto de una verdadera repulsa” (p. 98). Al respecto este autor plantea que:

Este nuevo plan de expresión no es pues distinto de los precedentes, los implica y se superpone a ellos. La diferencia reside en la motivación: en lugar de inscribirse en el registro consciente de pensamientos y de sentimientos a los cuales nos es permitido acceder por un análisis reflexivo, ha salido de un registro de pensamientos inconscientes al cual no podemos acceder más que por procedimientos deductivos. (p. 116)

En este orden de ideas, este autor enfatiza en que es necesaria una escucha activa en la que los comentarios y las explicaciones emitidas por el niño son fundamentales para acceder al significado contenido en el dibujo, en esta medida “habrá que considerar al niño que dibuja en lo que pretende hacer: contarnos una historia, pero conocer también en esta intención los múltiples caminos que emplea para expresar a otro la marcha de sus deseos, de sus conflictos y de sus temores” (Widlocher, 1988, p. 18)

Por su parte, la influencia de la Teoría Analítica Jungiana, expone una mirada diferente a la Freudiana, en la que se nota el distanciamiento y la diferenciación en la manera de concebir el ser humano, sus procesos y la expresión artística.

Contrastando la propuesta freudiana, Jung (1934), citado por Malchiodi (2009) “utilizó el arte como un método de auto-análisis y su experiencia personal como la base de su pensamiento acerca de la importancia de las imágenes en el análisis” (p. 42).

Al respecto, López Martínez (2009) expone que gracias a la experiencia de usar la pintura como un método para comprender sus propios sueños, “Jung comenzó a concebir el lenguaje plástico como el medio ideal para dar forma a lo inexplicable, en esa medida, llegó a integrar el dibujo, la pintura y el modelado con sus pacientes durante el proceso terapéutico”, sin tener en cuenta la edad o la habilidad artística” (p. 187).

Aquí el fundamento metodológico atiende a la intervención de los procesos creativos del ser humano; en esta vía: “el acceso directo al contenido inconsciente, tanto personal como colectivo, sólo puede alcanzarse y manifestarse por medio de las artes: dibujo, pintura, escultura, poesía, danza, música etc” (p. 187)

Tomando en cuenta estas ideas, esta autora afirma que:

La terapia analítica de orientación Jungiana propone la integración de la psicología con las diferentes disciplinas sociales como la antropología, la historia, la literatura o la teosofía. Esta confluencia interdisciplinar derivó en su conocida *Psicología Analítica* cuyos cimientos se construyen a partir de las concepciones sobre el *inconsciente personal*, el *inconsciente colectivo*, los *arquetipos* y el *proceso de individuación* (López Martínez, 2009, p. 184). (Las cursivas son de la autora)

Así, la base terapéutica “radica en llegar al contacto consciente de los complejos del inconsciente personal y al descubrimiento de las imágenes arquetípicas, con la finalidad de fomentar los potenciales creativos y mantener la conexión con nuestras raíces”. (p. 186)

Un autor representativo de esta corriente es Furth (1992), quien propone que puede haber dos clases de dibujos: los *espontáneos*, que se realizan por iniciativa propia sin atender a una consigna específica, y los *improvisados*, que se realizan a petición, pero sin ninguna consigna diferente a “dibuja lo que tú quieras”, facilitando la emergencia de cualquier tema. Al respecto argumenta que:

No sólo los dibujos de personas gravemente enfermas sino también los dibujos de las personas sanas, aquellas que definimos como “normales”, tanto psicológica como físicamente, ponen de manifiesto importantes contenidos psíquicos inconscientes. Si se descifra este contenido inconsciente, ofrecemos elementos terapéuticos muy valiosos. (p. 17).

En su propuesta de análisis, este autor advierte que las ideas inconscientes se revelan a través del lenguaje simbólico de los sueños, los cuadros o los dibujos; por lo que se puede acudir al potencial creador, inherente a cada ser humano, para “poner de manifiesto los diversos aspectos de nuestra personalidad, nuestra mente y nuestro cuerpo” (p. 45).

En este sentido, López Martínez (2009) expone que “las diferentes técnicas de introspección que fomentan los productos plásticos y visuales, pueden estimular la formación de símbolos, para activar la energía psíquica estancada y generar la comunicación e integración entre lo inconsciente y lo consciente” (p. 190). De ahí que la utilización de esta clase de recursos atienda a la ampliación del grado de autoconocimiento, a través de la movilización de recursos simbólicos que otorga el proceso creativo, como lo expone cuando afirma que:

Un dibujo que surge del inconsciente contiene una enorme cantidad de información psíquica. [...] lo que expresa deja al descubierto el inconsciente y su energía. Si deseamos seguir el curso del inconsciente, tenemos que tomar en cuenta lo que nos sugiere y nos enseña, y de este modo lograr que el individuo acceda a un mayor nivel de conciencia. (p. 43)

Para esto, Furth (1992) propone tres premisas que se deben aceptar para comprender el lenguaje de los dibujos:

La primera es aceptar la existencia del *inconsciente* y que tanto los sueños como los dibujos, espontáneos o improvisados, proceden de este plano. En este proceso hay un elemento clave que permite el acceso a esta clase de contenidos: la *imaginación activa*, usada como

“método sustituto de la técnica psicoanalítica de la *asociación libre*”, como lo expone López Martínez, (2009, p. 190).

El método de la imaginación activa es aplicado en consonancia con la utilización del dibujo como un vehículo orientado hacia la “comprensión de los símbolos del inconsciente personal y el encuentro y diálogo con las imágenes arquetípicas, cuya finalidad será promover el *proceso de individuación* y la integración del *sí-mismo* en la persona implicada en la terapia artística”. (López Martínez, 2009, p. 190) (Las cursivas son de la autora)

La segunda, indica que se debe aceptar el dibujo como un método válido de comunicación con el inconsciente, que transmite su significado en términos fiables (Furth, 1992, p. 53). En este sentido se asume que el dibujo puede tener nexos con la realidad de su autor, por esta razón “es el paciente quien ofrece esa perspectiva. Siempre trabajamos a partir de la imagen que tiene el propio paciente de su realidad, es decir, de cómo la percibe”. (p. 53)

La tercera premisa es propuesta por Furth (1992) como indispensable para la interpretación de los dibujos. Ésta hace alusión al vínculo inherente entre mente y cuerpo, entre psique y soma, como componentes del individuo en su totalidad, interactuando constantemente y procurando un equilibrio, en este proceso, por esta razón el autor expone que:

Cuando comprendemos que el mundo interior y el mundo exterior de un individuo están interrelacionados, podemos observar que la situación interior puede proyectarse en el mundo exterior y que éste influye en el mundo interior. Esto significa que el mundo consciente y el mundo inconsciente están entrelazados y se influyen mutuamente, y esta relación se expresa en diversos grados en los dibujos. (Furth, 1992, p. 58)

En el análisis de la propuesta de Furth (1992) se identificó la importancia que se le atribuye al dibujo en el marco de la presente investigación: el valor del *dibujo improvisado*. Si bien este autor enfatiza en el aporte que ofrecen tanto el dibujo espontáneo como el improvisado, es este último el que se queda a mitad de camino, siendo incluso subvalorado. Este aspecto del dibujo se identificó como una ventana de oportunidad que aportó a la justificación de esta investigación.

En la lógica del dibujo improvisado, si bien se atiende a una consigna, ésta no es directiva, en tanto otorga la posibilidad de elegir, abriendo la posibilidad de que el mundo exterior ejerza cierta influencia en el dibujo, como lo expresa Furth (1992):

En términos prácticos, cuando se observa el inconsciente a partir de una obra improvisada, éste puede manifestarse por medio de dibujos hechos en respuesta a una sugerencia externa. Por lo tanto, los cuadros y los dibujos hechos “por encargo” son valiosos medios que revelan aspectos del inconsciente del paciente.” (p. 59)

La perspectiva clínica esbozada en este recorrido, ubica el dibujo en diferentes campos de acción de la psicología, que atienden no sólo a sus fundamentos teóricos sino a la naturaleza de lo que abordan, por ejemplo en el análisis e interpretación de pruebas proyectivas o en los contextos donde el psicoanálisis freudiano o el análisis jungiano sean orientadores.

Una de las dificultades identificadas en esta perspectiva tiene relación con el abordaje o intervención, evidenciándose la necesidad de una adecuada formación en este campo para los profesionales que lo atienden, trascendiendo los planos de lo estético, lo psicológico o lo

pedagógico, y buscando que estos aspectos lleven a procesos cada vez más holísticos e integrativos.

Es en este último aspecto donde se encuentra la pertinencia de propuestas como la de esta investigación, en las que sea posible un tránsito entre las miradas desde el desarrollo y una visión integradora que permita comprender el proceso creativo e intervenir desde allí mismo.

En esta vía, se propone que una perspectiva fenomenológica como la de la terapia gestáltica, que será abordada a continuación, podrá atender y contextualizar la utilización del dibujo improvisado en el marco de intervenciones de tipo psicológico, facilitando por un lado el valor diagnóstico que provee el dibujo y por otro la posibilidad de que sea el mismo dibujo el agente de intervención de esta clase de procesos, lo que vincula la posibilidad terapéutica del uso del dibujo improvisado en contextos de intervención psicológica.

2.1.3 Perspectiva fenomenológica

Martínez Miguélez (2011) expone que un *enfoque* es “una *perspectiva* mental, un abordaje o una aproximación ideológica que ofrece un aspecto de la realidad y una interpretación de la misma desde ese punto de vista” (p. 87). Del mismo modo, Giorgi (1970; citado por Ray, 2003), plantea que un *enfoque* define “el punto de vista fundamental con respecto al hombre y el mundo, que el científico trae o adopta con relación a su trabajo como científico” (p. 149).

Siguiendo esta idea, es importante mencionar que el marco de referencia que orientó este proceso de investigación es conocido como *Enfoque Humanista Existencial*; en éste la atención se centra en el ser humano como una totalidad, abordándolo de manera holista e integrativa. Para autores como González (2005) este enfoque se define como:

Un sistema psicológico, conformado por varias perspectivas, cuyo objeto de estudio es el ser humano situado existencialmente, considerado como un proceso, como un ser en constante devenir. Es un sistema en cuya fundamentación teórica y en su praxis se sustenta y se promueve la conciencia individual, la autonomía, la libertad y la autoresponsabilidad, como las características esenciales del ser humano. Es en síntesis, una psicología que centra su interés en el sentido y el significado que los individuos dan a su existencia. (p. 45)

Conocido ampliamente como *Tercera fuerza* de la psicología, este enfoque surge como una propuesta alternativa a los modelos de conocimiento y teorías que durante los primeros 50

años del siglo XX se impusieron en los diferentes contextos académicos (Carpintero, Mayor y Zaldibea, 1990).

En un claro desacuerdo con los determinismos ambientales o psíquicos y los modelos psicoanalíticos, estructuralistas y conductistas, propone que al abordar temas como por ejemplo la personalidad, ésta “no se tiene en cuenta como la suma o yuxtaposición de funciones o procesos, sean éstos cognitivos, emocionales o conductuales, sino como un sistema organizado, diferente y peculiar en cada sujeto” (López Martínez, 2009, p. 198).

Este enfoque también es conocido como *Fenomenológico*, pues su principal característica “consiste en centrar su atención en la unicidad del ser humano, brindando relevancia al marco de referencia subjetivo, desde el que cada individuo experimenta la realidad” (Carver & Scheler, 1997, p. 398).

De manera similar, Salama (1991) argumenta que “todo individuo es el centro de su cambiante mundo de experiencias; por consiguiente, éstas han de considerarse únicamente en términos de su importancia para el individuo” (p. 24). En esta vía, autores como De Castro y García (2011) proponen que un enfoque fenomenológico “trata de comprender la forma en que los seres humanos experimentan el mundo, y esta comprensión empieza al captar la perspectiva o punto de vista de la persona que se está observando” (p. 16). De ahí que “el sujeto de estudio no es visto, en consecuencia, como un mero objeto, sino como un sujeto que está siempre interpretando, vivenciando y construyendo el mundo en una forma particular y concreta”. (p. 19)

En términos epistemológicos, es relevante esclarecer que este enfoque concibe la noción de *mundo*, no como un materialismo propiamente dicho, sino como una construcción del hombre, donde se ponen en juego el hombre mismo, los otros, los objetos y la relación que se crea a partir

de los significados atribuidos a estas relaciones (De Castro y García: 2011, p. 85), de esta manera el mundo que estudia este enfoque es, en palabras de Rollo May:

La estructura de relaciones significativas en que existe una persona y en cuya configuración toma parte. Así, el mundo abarca los sucesos del pasado que condicionan mi existencia y toda la inmensa variedad de influencias determinantes que actúan sobre mí. Pero en tanto abarca todos estos elementos, en cuanto me relaciono con ellos, tengo conciencia de ellos, los llevo conmigo, moldeándolos, formándolos, construyéndolos inevitablemente cada vez que me pongo en contacto con ellos. Pues el tener conciencia del mundo significa al mismo tiempo estarlo estructurando. (May, 1977, citado por De Castro y García, 2008, p. 85)

Esta estructura de relaciones significativas tiene como resultado la unicidad y particularidad que da cuenta de cómo la persona lleva a cabo su existencia. Siguiendo este principio, Quintero (2011) expresa que:

La existencia se constituye para los seres humanos en la posibilidad de asumir un modo particular de ser-en-el-mundo (Heidegger, 1927), pues la forma en la cual se percibe, se siente y la manera en la que dichas sensaciones y percepciones generan emociones y cómo éstas son manifestadas a través de la conducta, incide de modo significativo en la mirada que el ser humano tiene de su propia vida, ya que esto implica la relación con los otros y con las cosas del mundo, aspectos fundamentales

dentro de los procesos psicológicos, que sugieren una pregunta por aquello que caracteriza al ser humano. (p. 9)

De esta manera puede verse cómo la existencia se construye a partir de las relaciones que cada ser humano articula a partir de sus experiencias y desde las cuales no sólo hay una noción del mundo y sus componentes, sino de cómo cada persona contribuye a esta construcción a partir de lo que concibe de sí misma. Rogers (como fue citado por Quitmann, 2006), define el *sí mismo* como “la Gestalt organizada y conceptualmente consistente, formada por percepciones de las características del ‘yo’ o ‘a mí’ con otros y los diferentes aspectos de la vida, junto con los valores ligados a estas percepciones” (p. 135). De ahí que se pueda concebir el dibujo, como una vía para comprender cómo esas percepciones se pueden organizar y verse plasmadas en una líneas que dan cuenta de la singularidad de cada quien.

En este orden de ideas, se puede notar que este enfoque no busca leyes universales ni corroborar hipótesis, procura en lugar de esto una comprensión de una realidad “interna y personal, única y propia de cada ser humano” (Martínez 2006, 136). Esto no es fácil; para aproximarse a la comprensión de un fenómeno particular se deben tener presentes aspectos como los que mencionan De Castro y García (2011):

Comprender un fenómeno es establecer las relaciones de significado y de sentido implicados en su manifestación. [...] Es aprehender el sentido, la finalidad, el significado posible de un fenómeno, evento o situación. En su acepción más compleja, comprender es captar la motivación y la razón de ser de algo, la lógica de su sentido. (p. 10-11)

En sintonía con estas ideas, Carpintero, Mayor y Zaldibea (1990) exponen que desde este enfoque se pueden abordar fenómenos netamente humanos, tales como la libertad, la elección, la valoración de las experiencias o la *autorrealización*, siendo esta última una categoría teórica distintiva de este enfoque y que implica a su vez la observación de otras dimensiones subsidiarias, como la *creatividad* o la *imaginación*. De ahí que las diferentes propuestas teóricas que conforman este enfoque resalten que estas cualidades tienen un lugar especial en el sano desarrollo de una persona (Maslow, 2008, 2009; Rogers, 2011), visualizándose de esta manera como elementos que pueden ser susceptibles de ser estudiados a través del dibujo, por ejemplo.

Desde este marco de referencia la creatividad se considera un impulso humano, innato e independiente, “expresión de salud en vez de sublimación de la patología, apoyándose en una visión holística que integra cuerpo-mente, cuerpo-espíritu y mente-espíritu. Esta integración no alude sólo al interior de la persona consigo misma sino también al entorno ecológico” Peñarrubia (2008, p. 290)

Las ideas anteriores permiten considerar el Enfoque Humanista Existencial como un enfoque adecuado para aproximarse a una comprensión del dibujo como tema de estudio. En esta vía, López Martínez (2009) argumenta que la intención de vincular el arte, el dibujo en este caso, al campo de las intervenciones clínicas con enfoque humanista procura:

Identificar y activar todas aquellas vivencias paralizadoras en el proceso de crecimiento personal, a través de la experimentación con los medios plástico-audiovisuales que actúan como agentes potenciales, cuyo papel principal trata de dirigir al sujeto hacia la actualización y refuerzo de

todas las aptitudes de la persona, alcanzar la madurez y el cambio positivo, deseado de forma autónoma. (p. 201)

A continuación se abordará una de las perspectivas más relevantes, vinculadas al Enfoque Humanista Existencial: la Terapia Gestalt. Vale resaltar que desde esta perspectiva se articularon los elementos teóricos, metodológicos y experienciales que, en consecuencia con el enfoque humanista existencial, permitieron una aproximación a la comprensión del dibujo improvisado y sirvieron como fundamento para el desarrollo de la investigación.

2.2. La perspectiva de la Terapia Gestalt

La Terapia Gestalt es una perspectiva que se vincula al Enfoque Humanista Existencial, por lo que comparte las ideas expresadas en el apartado anterior. Propone un abordaje fenomenológico de la realidad. En esta vía, autores como Woldt & Toman (2007) exponen que esta perspectiva emerge integrando una movilización que se ha dado en tres vías: “a) de la visión deconstructivista del mundo hacia la incorporación de modelos holísticos de la existencia; b) de la causalidad lineal hacia paradigmas de teorías de campo; c) de una psicología individual hacia la perspectiva dialogal y relacional”. (p. 4).

Para Smith (1985; citado por Castanedo, 1997), este enfoque envuelve una posición filosófica, una teoría de la personalidad y un estilo terapéutico, expresándose de esta manera:

La posición filosófica es existencial con énfasis en la responsabilidad personal y en la relación yo-tú. [...] La teoría de la personalidad es holística, centrada en el ciclo de las necesidades homeostáticas (contacto-retirada). El estilo terapéutico es fenomenológico y se centra en facilitar al paciente el darse cuenta del mundo existencial presente en el aquí y el ahora que le rodea. (p. 12-13)

En esta vía, Salama (1999) expone que esta perspectiva propende por el crecimiento y el desarrollo del potencial humano, enfatizando en la idea de que:

Cada persona es un ser creativo, en constante crecimiento y capaz de guiar conscientemente su comportamiento desarrollando su máximo potencial en direcciones que resuelvan finalmente sus necesidades como

seres únicos e irrepetibles, encontrando por sí mismos la solución a sus problemas existenciales, asumiendo la responsabilidad de manejar su propia vida. (p. 42)

La visión antropológica de esta perspectiva es organísmica; Perls, Hefferline y Goodman (1951; citados en Quitmann, 2006), plantean que “el organismo es la forma de existencia del hombre. Éste existe como organismo biológico y social”. (p. 96). Esto tiene su fundamento en el texto “Ego, Hambre y Agresión” de Perls (1975), en el que expone que:

Ningún organismo es autosuficiente. Requiere del mundo para la satisfacción de sus necesidades. Considerar a un organismo por sí mismo equivale a verlo como una unidad artificialmente aislada, mientras que siempre hay una interdependencia del organismo y su medio ambiente. El organismo es una parte del mundo pero puede también experimentar el mundo como algo separado de sí mismo –como algo tan real como él mismo. (p. 48)

Esta relación hombre-mundo es uno de los focos de interés de las perspectivas fenomenológicas. Es aquí donde una mirada holista permite centrar la atención en la relación organismo-entorno, a través de la cual se puede identificar, en términos fenomenológicos, aquello que genere alteraciones.

En este contexto, Perls, Hefferline y Goodman (1951; citados en Quitmann, 2006) vinculan el concepto de *homeostásis*, definido como “el proceso en cuyo transcurso el organismo

satisface sus necesidades mediante un continuo intercambio de equilibrio y desequilibrio”. (p. 96)

Perls (2001) propone que el hombre es un ser “no autosuficiente, que puede existir únicamente en un campo ambiental” (p. 29) con el cual interacciona permanentemente en función de la totalidad. En esta vía afirma que “el individuo es, inevitablemente en todo momento, parte de algún campo, [...] su comportamiento está en función del campo total que lo incluye tanto a él como a su medio ambiente” (p. 29). De esta manera, al centrar su mirada en los problemas existenciales, esta perspectiva, en palabras de Castanedo (1997) “toma en cuenta la totalidad del organismo y su interrelación con el medio ambiente en el que este organismo está inmerso, su contexto” (p. 18)

De acuerdo con estas ideas, Robine (2005), expone que “uno de los principales focos de esta perspectiva es el estudio de la *frontera-contacto* de un campo constituido por un organismo y su entorno”. (p. 239).

Para abordar esta interacción, Perls (2001) aclara que “el ambiente no crea al individuo, como tampoco el individuo crea el ambiente. Cada uno es lo que es: cada cual tiene su carácter particular debido a su relación consigo mismo, con el otro y con el todo” (p. 29).

Sin embargo, este autor enfatiza en que ambos, hombre y ambiente, son mutuamente influidos de manera constante: “la naturaleza de la relación entre él y su ambiente determina su conducta. Si la relación es mutuamente satisfactoria, el comportamiento del individuo es lo que llamamos normal. Si la relación es conflictual, el comportamiento del individuo es descrito como anormal” (p. 29). Para esto es necesario tener presente que según este autor, “un organismo saludable es aquel que se encuentra en contacto creativo y armónico con su ambiente”. (p. 13).

Retomando a Robine (2005), “la autorregulación conservadora exige del organismo este contacto permanente (por ejemplo, por la respiración), o episódico (por ejemplo, por la alimentación) con el entorno. Estas funciones del contacto son imprescindibles para garantizar la autopreservación, es decir, la supervivencia” (p. 35), en una búsqueda constante del equilibrio del organismo.

Al respecto Perls, Hefferline y Goodman (1951; citados en Quitmann, 2006) afirman que en ese recorrido por la búsqueda del equilibrio “el organismo tiene que entrar en contacto consigo mismo y con el entorno, tiene que tomar del medio aquellas cosas que le faltan, o bien desprenderse de ellas, si las posee en sobreabundancia” (p. 98)

Para facilitar este contacto organismo-entorno, Perls (2001) propone dos *aparatos* al interior del organismo humano: uno que opera como medio de orientación a través de los órganos de los sentidos: el *aparato sensorial*; otro que opera como medio de manipulación, del organismo y del entorno: el *aparato motor*, conformado por los músculos, huesos y tejidos de sostén. Este autor afirma que ambos sistemas se retroalimentan constantemente, “ninguno es función del otro, ninguno es ni temporalmente ni lógicamente anterior al otro. Ambos son funciones del ser humano total” (p. 30-31).

Robine (2005) expresa que las funciones de los aparatos sensorial y motor por sí solas no dan cuenta del contacto del organismo-entorno. Esta descripción somera da cuenta de “un esquema sensorio motor, o modos de sentir y moverse, de un ir hacia y coger”. (p. 36). Sin embargo, es por medio de la interacción de estos dos aparatos que el individuo construye un sentir, activo y selectivo, de acuerdo a la necesidad imperante. Salama (2004) propone que el contacto será entonces:

Un darse cuenta sensorial, unido a una particular forma de conducta motriz. El límite o frontera de contacto es aquello que encuadra todo lo que pasa entre la persona y su medio. [...]

El contacto es básicamente un darse cuenta de una conducta hacia lo nuevo y asimilable. Lo que permanece siempre igual es indiferente para el organismo, con lo que se concluye que el contacto es creativo y dinámico. (p. 117)

Este contacto, tanto del organismo consigo mismo, como con el ambiente o entorno se dará a través de tres zonas de relación (Salama & Castanedo 1991; Salama, 1999, 2004):

Zona interna: Se determina de la piel hacia adentro y representa el enlace entre sensaciones y sentimientos, incluyendo el contacto con las reacciones del cuerpo a través de los nervios propioceptivos. Implica el reconocimiento sensorial de movimientos internos, tensiones musculares, sensaciones, así como el darse cuenta de la respiración, de la circulación o del peristaltismo.

Zona intermedia o de la Fantasía: Se relaciona con los procesos psicológicos como ideas, pensamientos, visualizaciones, etc. Incluye los procesos mentales tales como: memoria, imaginación, sueños, fantasías anastróficas o catastróficas etc. Y en general, toda actividad que movilice el pensamiento más allá del presente.

Zona externa: Se la define como la unión con todo lo que ocurre desde la piel hacia afuera; incluye el contacto del organismo con el ambiente.

La propuesta de la perspectiva gestáltica sugiere explorar estas zonas en función de la experiencia que se esté abordando, fomentando de esta manera el proceso que lleva al *contacto* y al *Darse cuenta*, lo que implica, la vivencia y resolución total de un asunto inconcluso.

Este ejercicio se denomina *continuo de conciencia* o *continuo de la atención*; Salama (2004) lo propone como “el proceso mediante el cual se establece un intercambio dinámico entre el organismo y el ambiente, y puede estar relacionado con cualquiera de las tres zonas anteriores” (p. 119). En este sentido, Robine (2005) resume este proceso de la siguiente manera:

El contacto es la experiencia, el funcionamiento de la frontera entre el organismo y el entorno. “El contacto es la consciencia del campo o la respuesta motriz en el campo. [...] Es la toma de consciencia de la novedad asimilable y el comportamiento dirigido hacia ella; es también el rechazo de la novedad inasimilable [...]. Cualquier contacto es un ajuste creador del organismo. [...] El ajuste es el proceso que pone en interacción las necesidades del organismo y los estímulos del entorno. La necesidad del organismo busca un objeto, busca una respuesta del entorno. (p. 36-37)

En esta vía, este autor propone que el *ajuste creador*, se puede visualizar simultáneamente como un medio y como un fin en sí mismo. Esta fue una de las claves que motivó a procurar una aproximación a la comprensión de la pregunta orientadora de esta investigación. Por esto se abordará a continuación el papel del dibujo desde la perspectiva gestáltica, tema que fundamentó el desarrollo de la propuesta de investigación.

2.2.1 El dibujo desde la perspectiva de la Terapia Gestalt

Toda persona es un artista.

Joseph Zinker, 1979

Con el anterior recorrido se esbozó un panorama general que lleva a identificar lo que se propone desde la perspectiva fenomenológica, en los planos teórico y metodológico, específicamente en el marco de la Terapia Gestalt, resaltando, como se pudo observar, en la creatividad como una clave fundamental para fomentar el contacto.

Con relación a la creatividad en este contexto, Perls (2001) afirma que:

La terapia Gestáltica es realmente un permiso para ser creativo. Nuestro instrumento metodológico básico es el experimento, una aproximación conductista para desplazarse hacia un funcionamiento nuevo. El experimento se dirige hacia el corazón de la resistencia, transformando la rigidez en un sistema elástico de apoyo. (p. 22)

De forma similar Oaklander (2005) resalta la importancia de la imaginación para desplegar la creatividad, afirmando que al ejercitarla se pueden mejorar la habilidad de aprendizaje y la resolución de problemas en el niño. En sintonía con estas ideas, Zinker (1979) propone que:

La condición sine qua non del proceso creativo es el cambio: la transmutación de una forma en otra, de un símbolo en insight, de un gesto en un nuevo conjunto de comportamientos, de un sueño en una

representación dramática. De este modo la creatividad y la psicoterapia se interconectan en un nivel fundamental: la transformación, la metamorfosis, el cambio. (p. 12)

En este orden de ideas, tanto la imaginación como la creatividad se conciben como claves para favorecer los procesos de contacto, de esta manera se abre un panorama en el que la exploración fenomenológica a través del dibujo improvisado puede llevar a procesos de reconocimiento y transformación subjetiva que permitan ser llevados a cabo de maneras alternativas a las ya conocidas y descritas en párrafos anteriores. La experimentación en esta vía es fundamental para desplegar este proceso.

En este contexto Zinker (1979) propone que “Un experimento es una herramienta, una manera de trabajar con una persona por medio de la experiencia.” (p. 107). En esta misma vía, Salama (2004) propone una idea similar: “La Psicoterapia Gestalt nos ofrece una metodología en la que se establecen diferencias entre ‘hablar de...’ y experimentar” (p. 237). En esta lógica, el experimento es definido por Zinker como:

La piedra angular del aprendizaje por experiencia. Transforma el hablar acerca de algo en un hacer, y las rancias reminiscencias y teorías en un estar plenamente aquí con toda la imaginación, la energía y el interés. [...] El experimento pide a la persona que se explore activamente a sí misma. El cliente se convierte en el principal empresario de su experiencia de aprendizaje. (p. 105)

La experimentación, más que una técnica de la Terapia Gestáltica, es una actitud inherente a ella. Así, la Terapia Gestáltica puede verse como un proceso de experimentación ideográfica con un *Darse Cuenta* dirigido al *Continuum del Darse Cuenta*, como lo propone Yontef (2005, p. 85). Por su parte, Caravelli (2012) lo expresa en estas palabras: “El contacto con los materiales (arcilla, crayones, témperas, etc.) nos guía en una maraña de formas y colores que atrapa nuestra atención y permite que nuestras emociones o dificultades más profundas aparezcan y se expresen con mayor claridad” (p.138)

En este sentido, el dibujo improvisado se puede proponer como una herramienta para lograr esclarecer aquellos elementos que hacen figura en la persona pero que son percibidos de manera confusa. Desde la perspectiva de la terapia gestáltica, los lenguajes visuales como el dibujo o la pintura apoyan el proceso de conocimiento, propio y del entorno; en esa medida favorecen la incorporación de nuevas formas de reconocer el mundo y de interactuar con el mismo. Al respecto, Caravelli (2012) expone que “La aplicación de las técnicas expresivas en el enfoque gestáltico es contextualizada en una marco de transformación de la conciencia inmediata, para que la persona esté más atenta a la respuesta que está generando al entorno” (p. 116)

De esta manera se puede pensar que el dibujo como lenguaje en imágenes, no sólo expresaría la idea que desea transmitir el sujeto en un momento determinado, sino también su percepción del entorno, entendiendo la percepción como un proceso activo por lo que en cada dibujo el niño puede reflejar su “realidad”, y su conceptualización sobre lo representado.

En la búsqueda de antecedentes y referentes teóricos, Joseph Zinker se identificó como uno de los pioneros en este campo. Para este autor “la creación es un proceso, no un acto o experiencia aislado. Se diría que el proceso posee ciertas características de legitimidad que se

aplican al sentido interno del artista en cuanto persona, y a la índole intrínseca de su obra”.
(Zinker, 1979, p. 189).

Al proponer que toda persona es un artista, Zinker (1979) expone que “todos los seres humanos, aún en condiciones extremas, tienen la capacidad de representar” (p. 187). Un “artista” será entonces toda persona que interviene en un proceso creativo. Y de esta manera lo expresa Saramago (1998; citado por Peñarrubia, 2008):

Eso de ser un creador no es algo que esté limitado a unas cuantas actividades profesionales muy especiales. Si uno está plantando un árbol, o moviendo un bloque de mármol, o está haciendo algo con sus manos, usando unas herramientas, todo eso es creación en un sentido amplio.
[...] Todos tenemos manos muy parecidas, iguales, y las usamos. Las manos sirven para escribir *La divina comedia* o para matar. (p. 292)

Lo anterior, ubicado en el plano de la terapia gestáltica, lleva a concebirla como un proceso creativo en el que tanto terapeuta como consultante poseen la capacidad de ser artistas, visualizándose como co-creadores y co-constructores de la experiencia de conocer y transformar el mundo a través de la obra.

Una manera de ilustrar la utilidad del dibujo en este plano, la expone Oaklander, en su texto *Ventanas a nuestros niños* (2005), en el que condensa sus experiencias de intervenciones a través del arte en niños, niñas y adolescentes. Esta autora propone que:

Los dibujos se pueden usar en incontables formas, para una diversidad de propósitos y a diferentes niveles. El acto mismo de dibujar, sin ninguna

intervención del terapeuta, es una potente expresión del yo que ayuda a establecer nuestra propia identidad y provee una vía de expresión para los sentimientos. (p. 53)

En una vía similar, Zinker (1979) argumenta que:

La razón por la cual dibujar o pintar puede resultar “terapéutico” reside en que, cuando se experimente tal actividad como proceso, permite el artista conocerse a sí mismo como persona total dentro de un lapso relativamente breve. No sólo adquiere conciencia del movimiento interno hacia una totalidad experiencial; además, recibe de los dibujos que ejecuta la confirmación visual de ese movimiento” (p. 187).

Para este autor la experiencia creativa, especialmente a través del dibujo, es una forma de autoconocimiento y, por lo tanto, está relacionada con el proceso homeostático, como estado de equilibrio entre todos los sistemas del cuerpo, necesario para un funcionamiento óptimo (López Martínez, 2009: 203).

En la propuesta de Zinker (1979) para vincular el dibujo al proceso de intervenciones desde la terapia gestáltica, plantea tres áreas a tener presentes durante los encuentros:

La primera se relaciona con la *energía* y su forma de circular en el organismo, indicando la importancia del reconocimiento corporal y cómo en el propio cuerpo se pueden alojar diferentes bloqueos, sentidos como dolencias, incomodidades o síntomas; para esto propone ejercicios corporales que activen el proceso de toma de conciencia corporal, tanto desde el

movimiento como desde centrar la atención en la respiración; al respecto Zinker (1979) expone que:

No es fácil trabar contacto con esas partes. La razón de ello reside en que ustedes pueden experimentar un área de esas como si estuviera oprimida, más que como si fuese dolorosa. Desde el punto de vista funcional se trata del mismo sitio. Si ustedes logran aferrar esa parte de ustedes en que están rígidos y entrar en ella, recobrarán la energía. Para hacer cualquier cosa, para tomar contacto con ustedes mismos, para crecer o para pintar, necesitan tomar conciencia del sitio donde la energía se encuentra atascada y de cómo pueden liberarla” (p. 190)

Por esta razón, en el plano de las intervenciones en las que se acuda al dibujo improvisado, se debe tener presente la importancia de estar atento a los gestos y el lenguaje corporal así como los movimientos, posturas y respiración que emergen durante el proceso creativo.

En esta vía se hace relevante brindarle al niño estrategias que le faciliten la atención para fortalecer su capacidad de contactarse y darse cuenta, tanto de sí como del entorno y del proceso, a fin de que gradualmente diferencie las tres zonas de relación mencionadas por Salama (1999, 2004): la interna, la intermedia y la externa, favoreciendo de esta manera el continuo de la atención

Retomando a Zinker (1979), la segunda de las áreas en las que se debe centrar la atención es el *proceso* como tal, para esto se deben preparar las condiciones mínimas que permitan el despliegue de la creatividad.

En esta medida el ambiente, los elementos y las personas que conforman el proceso terapéutico deben ser pensados con precaución a fin de reconocer bloqueos y evitar que éstos se impongan sobre el mismo. En esta vía, Oaklander (2005; citada por López Martínez, 2009) propone que “la reflexión sobre lo sucedido en el proceso de creación, desde la observación de proyecciones personales a las identificaciones con el esfuerzo realizado, es básica para localizar en las expresiones artísticas el propio contexto y cómo se desenvuelven en el mismo” (p. 205)

Zinker (1979) enfatiza a su vez en la *valoración incondicional* por parte de quien crea: el consultante. Para poder acceder a la gama de posibilidades que la creatividad ofrece, propone que la persona debe reconocer no sólo sus limitaciones sino también sus potencialidades así como ejercitar el respeto por su propio proceso: “deben trabajar sin impacientarse con ustedes mismos. Permítanse amar lo que hagan, aunque estén haciendo algo maravillosamente feo.” (p.190).

Una clave fundamental para poder desplegar la creatividad al servicio del proceso, es recordarle al consultante desde el inicio que no se busca un producto estético agradable, ni con el estatus de obra de arte; se procura al contrario, que el consultante se permita la experiencia de dibujar aún sin tener claridad sobre un producto terminado, evitando dejarse llevar por prejuicios. El dibujo en esta vía, se aplica como una manera de conocer en la persona sus propias concepciones sobre creatividad a la par que se ejercita la misma en el reconocimiento de sus propios juicios de valor.

Es importante precisar que los juicios emitidos en términos de incapacidad o desinterés, pueden ser visualizados como *bloqueos* o *auto interrupciones* (Salama, 1999, 2004), “éstos sirven para evitar el contacto con el satisfactor y el cierre de su experiencia de acuerdo con los esquemas

neuróticos adquiridos” (p. 123) en este caso por el niño y pueden manifestarse a manera de expresiones negativas, comportamientos incongruentes o sentimientos confusos.

En esta vía, este autor afirma que el buscar los polos ayuda a reconocer que no siempre las cosas tienden hacia una sola dirección: “si están empeñados en hacer algo hermoso, concéntrense en la fealdad. Busquen sus propias polaridades. Pero, por sobre todas las cosas, tengan fe en su proceso, porque los llevará a dónde necesitan ir.” (p. 190).

En sintonía con estas ideas, Maslow (2009), expone que esta forma de acudir a los opuestos es una característica propia del artista, quien durante su proceso creativo ejercita la capacidad de “combinar colores opuestos, formas que luchan entre sí, disonancias de todo tipo, hasta formar una unidad” (p. 179), sin embargo, expresa que no sólo el artista posee este potencial, cualquier persona es susceptible de llegar a este estado en tanto esté en disposición de ejercitar su creatividad y de acudir a la misma cada vez que necesite:

Estamos hablando de la capacidad integradora y de la dependencia existente entre integración dentro de la persona y su capacidad de integrar aquello que está realizando en el mundo. En la medida en que la creatividad es constructiva, sintetizante, unificante e integrativa, en esta medida depende de la integración interior de la persona. (p. 179)

Para Maslow (2009), la resolución de una dicotomía en una unidad más alta, más inclusiva, supone la curación de una división en la persona que lleva a hacerla más unificada, más integrada. En esta medida, la creatividad es vista además como una manifestación del crecimiento personal y de la capacidad para adaptarse a las situaciones:

Puesto que uno de los aspectos de la integración interior de la persona estriba en la aceptación y, consiguientemente, en la mayor disponibilidad de nuestro yo más profundo, estas raíces más profundas de la creatividad quedan más a nuestro alcance y son susceptibles de mayor utilización. (p. 180).

En la tercera de las áreas que Zinker (1979) propone, se debe tener presente el tema elegido para trabajar durante los encuentros. El tema es siempre elegido por el consultante, no es una imposición del terapeuta. Con esto se permite que se fomenten en el consultante procesos de contacto que lleven al auto reconocimiento y la toma de decisiones, necesarios para el crecimiento personal:

Probablemente se hayan preguntado: “¿Qué tipo de tema quiero desarrollar para mí mismo?” Pueden responderse: “Quiero que se refiera a mis complejidades”, o bien: “quiero que se relacione con mi sexualidad”. En consecuencia, cualquiera que sea el tema elegido, ustedes podrán ahondarlo y desarrollarlo en cualquier dirección que les interese. (p. 190).

Este autor opta por una terapia creativa, “con propuestas que se salgan de los ejercicios estereotipados y reiterativos, en los que los aspectos expresivos del individuo, desarrollados en los diferentes lenguajes (visual, dramático, corporal, musical etc), lo conduzcan hacia la transformación, la metamorfosis y el cambio”. (López Martínez, 2009: 204).

Por su parte, Oaklander (2005), citada en Woldt y Toman (2007) propone un modelo de trabajo gestáltico en el que concibe al dibujo como uno de los protagonistas, ellos resumen la propuesta de esta autora de esta manera:

Para facilitar la expresión, Oaklander comienza por pedirle al niño o niña que haga un dibujo de los sentimientos que experimenta cuando se le pide que haga un dibujo. Le pide que se quede un momento con sus sensaciones sin perder de vista las sensaciones o sentimientos que surgen en ella durante el ejercicio. (p. 173)

Esta consigna de Oaklander es similar al primer momento propuesto por Zinker, citado en párrafos anteriores. La intención de Oaklander es prestar atención al intercambio entre el self y el entorno, para esto ella pide que una vez realizado el dibujo, el autor o niño dibujante puede describir la imagen a fin de intensificar este intercambio. En esta vía, el preguntar sobre los elementos del dibujo fomenta procesos de exploración y autodescubrimiento en el niño, para esto se acude a preguntas aclaratorias en las que el niño puede elaborar e integrar partes de la figura, por medio de la descripción de formas y colores así como representaciones de objetos y personas.

En este recorrido hace uso de las diferentes técnicas gestálticas como el principio del ahora, juegos de diálogo como la exageración o el diálogo de polaridades, juegos de proyecciones y la personificación de los elementos que configuran el dibujo (Levitsky y Perls, 2003) para complementar la información aportada por los datos del dibujo. En esta vía, Oaklander (1969/1978; citada por Woldt y Toman, 2007) afirma que “las preguntas que ayudan a facilitar el proceso nacen de la experiencia de “meterse al dibujo” junto con el niño y posteriormente abrirse a su existencia. (p. 173).

De igual manera, en la lógica gestáltica, es importante centrar la atención en los componentes no verbales de la comunicación, como gestos, posturas, respiración, silencios:

Es muy importante que el terapeuta se mantenga en el flujo del primer plano del niño y que observe todo lo que le interesa y le excita. Estas intervenciones en el proceso facilitan la identificación y ayudan a los niños a “apropiarse” no sólo de lo que se ha dicho sobre su dibujo sino de sus experiencias durante el proceso.” (Woldt y Toman, 2007, p. 173)

Resalta así mismo la importancia de observar en el proceso de elaboración de los dibujos si quedan partes incompletas, si hay omisiones o espacios vacíos solicitándole al autor del dibujo que aclare en cada caso su intención.

Para autores como Salama y Castanedo (1991), en esta clase de procesos se fomenta el desarrollo del potencial, aportando elementos y experiencias que faciliten el crecimiento tanto organísmico como personal, lo que puede traducirse en una capacidad más adecuada de interactuar con el entorno y consigo mismo:

La maduración es un proceso de crecimiento continuo en el que el apoyo ambiental se transforma en autoapoyo. Dentro de un desarrollo sano, el niño moviliza y aprende a usar sus propios recursos. Un equilibrio adecuado entre apoyo y frustración lo capacita para llegar a ser independiente y libre, para utilizar su potencial innato. (Salama y Castanedo, 1991, p. 4).

De manera similar, Castanedo (1997) expone que:

En todas las etapas de la existencia, desde la primera infancia hasta la tercera edad, el principio gestáltico de homeostasis o adaptación es fundamental para mantener el equilibrio y satisfacer las necesidades que van surgiendo. Para lograr esta integración de la personalidad la persona requiere darse cuenta de qué es lo que necesita y cómo puede conseguirlo.

El niño que desarrolla adecuadamente todas esas fases adquiere una personalidad sana que le conduce a establecer un contacto adecuado consigo mismo, con su medio y con la gente que le rodea. (p. 124)

En una vía similar, Oaklander (2005) expone que:

El sano e ininterrumpido desarrollo de los sentidos, cuerpo, sensaciones e intelecto de un niño es la base subyacente de su sentido del yo. Un fuerte sentido del yo contribuye a un buen contacto con el propio entorno y las personas que lo habitan. (p. 57)

Desde la perspectiva de la terapia gestáltica y pensando en la articulación de las propuestas de Zinker y Oaklander, se puede identificar uno de los aportes que ofrece el acto de dibujar a la Terapia Gestáltica y consiste precisamente en brindar la posibilidad de explorar la propia historia, de una forma en la que las resistencias no resulten desfavorables, esto es, minimizando el malestar que puede surgir al abordar una problemática directamente desde lo verbal; el elemento significativo es que en esta vía se respeta la experiencia de la persona pues es abordada desde su propia forma de significarla.

3. Objetivos de la investigación

3.1. Objetivo general

Comprender la manera en que tres niños de la ciudad de Medellín expresan su percepción del mundo a través del dibujo improvisado

3.2. Objetivos específicos

- Explorar las características gráficas de los dibujos improvisados elaborados por tres niños de la ciudad de Medellín.
- Identificar las temáticas emergentes en sus dibujos y las respectivas significaciones que los niños les aporten a éstos.
- Caracterizar las relaciones entre los dibujos y las maneras de percibir el mundo, en tres niños de la ciudad de Medellín.
- Ilustrar las posibles relaciones entre dibujo y expresión de la percepción del mundo.

4. Diseño metodológico.

4.1. Enfoque metodológico

El desarrollo de la presente idea de investigación siguió una orientación cualitativa (Galeano, 2007a). Para investigadores como Martínez Miguélez (2006):

El término **cualitativo**, ordinariamente, se usa bajo dos acepciones. La primera, como **cualidad**, cuando expresamos: “fulano tiene una gran cualidad: es muy sincero”. Y la segunda, más integral y comprensiva, como cuando nos referimos al “control de calidad”, donde la calidad representa, primordialmente, la **naturaleza** y la **esencia** completa, total, de un producto.

Cualidad tiene su origen en la palabra *qualitas*, y esta, a su vez, deriva de **qualis** (cuál, qué). De modo que a la pregunta por la naturaleza o esencia de un ser: ¿qué es?, ¿cómo es?, se da la respuesta señalando o describiendo su conjunto de cualidades o la calidad del mismo. (p. 65)

Sandoval (1996) propone que los procesos de investigación cualitativa “son de naturaleza multicíclica o de desarrollo en espiral y obedecen a una modalidad de diseño semi estructurado y flexible” (p. 41). Por esta razón se resalta que los supuestos que guiaron esta investigación fueron de carácter emergente y no partieron de hipótesis preestablecidas; los mismos se desarrollaron con una dinámica heurística o generativa y no lineal verificativa, esto permitió que cada nuevo hallazgo se convirtiera en el punto de partida de un nuevo ciclo investigativo dentro del proceso.

Martínez Miguélez (2006) define que la investigación cualitativa “se trata, pues, del estudio de un *todo integrado* que forma o constituye primordialmente una *unidad de análisis* y que hace que algo *sea lo que es*: una persona, una entidad étnica, social, empresarial, un producto determinado etc.” (p. 66)

4.2. Método de investigación

Para desarrollar esta propuesta de investigación se acudió al *Estudio de caso* (Galeano, 2007b), el cual se caracteriza por dirigir su atención a la individualidad, entendida “como una conquista creativa, discursivamente estructurada, históricamente contextualizada y socialmente producida, reproducida y transmitida”. (p. 69).

Al centrar la atención en la particularidad de la experiencia, el estudio de caso “pretende construir un saber en torno a ella, al tiempo que reconoce en la singularidad una perspectiva privilegiada para el conocimiento de lo social” (Galeano, 2007b; p. 69).

Un caso se define entonces, en palabras de esta autora como: “un suceso o aspecto social localizado en un espacio y un tiempo específicos, y que es objeto de interés de un estudio”. (Galeano, 2007b; p: 66).

Para Stake (1994; citado por Galeano, 2007b):

El propósito del estudio de caso no es representar el mundo sino representar el caso [...]. Un caso no puede representar al mundo, pero sí [...] un mundo en el cual muchos casos se sienten reflejados. Un caso, y la narración que lo sostiene, no constituye una voz individual encapsulada en sí misma, sino que antes al contrario, una voz puede, nos atrevemos a

afirmar, en un instante determinado, condensar las tensiones y los anhelos de otras muchas voces silenciadas. (p.68).

En la lógica del estudio de caso, autores como Guba y Lincoln (1981) realizan una clasificación a partir del propósito que tiene en mente el investigador al asumir el estudio de caso como recurso de investigación, identificando cuatro propósitos básicos: a) para realizar una crónica. b) para realizar comprobaciones. c) para acciones de enseñanza y d) para representar situaciones, siendo esta última la opción más adecuada para el desarrollo de la presente investigación, asumiendo el dibujo como una herramienta que facilite la representación.

Simons (2011) plantea que la finalidad de estudiar a las personas en la investigación con estudio de caso es “comprender cómo contribuyen a la interpretación del caso la experiencia y las acciones de una persona o unas personas”. (p. 106)

En este sentido, el elemento clave para entender la manera en que se seleccionó el caso de esta propuesta de investigación fue el dibujo improvisado, como tributario de los medios de expresión de los que el niño dispone (Widlöcher, 1988) y que pueden dar cuenta de sus percepciones y vivencias. Sourian (1998) define el término *improvisación* en el contexto de la estética general, exponiendo que:

Improvisar (del latín *improvisus*, imprevisto) es crear y ejecutar sin preparación e inmediatamente una obra de esta manera. La improvisación es la acción de improvisar, y el resultado de esta acción. Conciérne a las artes que se desarrollan en el tiempo (música, coreografía, poesía, teatro); respecto de las artes plásticas, se habla más bien de esbozo, croquis, bosquejo, etc. (p. 679)

El desarrollo de la presente propuesta buscó recolectar y posteriormente analizar los datos a partir de encuentros los niños participantes. La unidad de análisis fue el dibujo como expresión de la percepción del mundo en tres niños. Las unidades de estudio definitivas fueron 10 en total: 3 dibujos realizados por la participante denominada para este proceso como Niña Clown (11 años), tres dibujos realizados por segunda participante, a quien se llamó Niña Ambientalista (10 años) y por último, cuatro dibujos realizados por el tercer participante, nombrado Niño Surfista (9 años).

4.2.1 El Método fenomenológico

Para Martínez Miguélez (2006), “La fenomenología es el estudio de los fenómenos *tal como son experimentados, vividos y percibidos* por el hombre” (p. 137). En sintonía con esta idea, Martínez Robles (2009) expone que “la fenomenología, al estudiar la experiencia directa del fenómeno, se interesa por aquello que lo hace único” (p. 100).

Para dar respuesta a la pregunta que orientó esta investigación se recurrió al método fenomenológico, lo cual facilitó el acercamiento a “una realidad cuya esencia depende del modo en que es vivida y percibida por el sujeto, una realidad interna y personal, única y propia de cada ser humano” (Martínez, 2008, p. 252); lo anterior tomando en cuenta que para este caso se abordó no sólo una realidad vivida sino además representada de alguna manera en el dibujo.

Esta opción se consideró como la más adecuada para alcanzar los objetivos expuestos en la propuesta, en el sentido de que no se buscó corroborar o determinar relaciones causales sino

realizar un acercamiento comprensivo a la manera en la que el dibujo puede expresar las percepciones y/o experiencias de los niños y niñas que hicieron parte del estudio.

Comprender cómo los niños y niñas expresan a través del dibujo su vivencia de diferentes situaciones en las que se ven inmersos y cómo esto les lleva a configurar su mundo, fue un proceso que requirió de una metodología versátil que permitió dirigir la investigación en diferentes sentidos de acuerdo a los elementos emergentes que se identificaron durante el transcurso de la misma.

Delimitación espacial: área metropolitana de la ciudad de Medellín.

Delimitación temporal: el tiempo estipulado para el desarrollo de esta investigación fue de 18 meses. La investigación fue realizada durante el segundo semestre del año 2012 y el transcurso del año 2013.

Participantes: inicialmente se propuso un mapeo de las diferentes entidades, dentro del área metropolitana de la ciudad de Medellín, cuyo énfasis sea el trabajo de intervención y acompañamiento psicosocial a niños y niñas. En estas entidades se realizaron entrevistas exploratorias a fin de identificar la manera en que conciben las propuestas de intervención a través del arte así como el uso del dibujo.

Una de estas entidades aportó los datos para contactar a 3 niños y sus familias, con el fin de presentarles la idea e invitarlos a participar en la investigación. Para esto se pensaron los siguientes criterios de inclusión:

1. Que el niño se encontrara en el rango etario comprendido entre 8 y 12 años.

2. Que viviera en el área metropolitana de la ciudad de Medellín al momento de realizar la recolección de datos.
3. Que aceptara de forma voluntaria hacer parte del estudio.
4. Que tuviera firmado el formato de Asentimiento informado, así como el formato de Consentimiento informado debidamente diligenciado por sus padres y/o tutores. (Ver formatos Anexos número 1 y 2)

4.3. Plan de recolección de datos

Se definieron tres etapas en el proceso de recolección de los datos, a continuación se describirán brevemente:

1. **Acercamiento a las instituciones y exploración del contexto:** Para dar comienzo a la investigación, con base en un mapeo previo, se estableció un contacto inicial con las organizaciones o entidades que cumplían con los criterios de inclusión mencionados anteriormente (organizaciones de la ciudad de Medellín que desarrollaran programas de acompañamiento psicosocial a través del arte). Se eligieron tres instituciones en las cuales se llevaron a cabo entrevistas exploratorias que fueron analizadas para identificar la afinidad de la institución con la idea de investigación. Posteriormente se eligió una de éstas para proceder, previo acuerdo, con el desarrollo de la investigación.
2. **Contacto con la institución elegida y con los participantes:** fueron citados dos niñas y un niño que cumplían con los criterios de inclusión antes mencionados. Cada niño acude al encuentro acompañado de su padre o madre. Se efectuó este encuentro

con el propósito de explicarles, tanto a niños como a padres, la finalidad de la investigación y poder establecer un clima que facilitara el vínculo del investigador con los niños participantes. Al final de este encuentro se procedió a la firma de los formatos de consentimiento y asentimiento informado respectivos.

3. **Desarrollo de los encuentros con los participantes:** Posteriormente, para cada uno de los 3 participantes se programaron encuentros “nucleares” en los que ellos realizaron los dibujos improvisados, (ver dibujos completos en anexos 3,4 y 5) a partir de los cuales se llevó a cabo la labor de análisis de los datos.

Con cada uno de los tres niños se trabajó a partir de la consigna “Dibuja lo que tú quieras”. Para llevar a cabo esta consigna se brindaron materiales: lápices, colores, crayolas, marcadores, de forma tal que cada niño pudiera elegir a su gusto. El hecho de trabajar esta consigna obedece a la propuesta de abordaje fenomenológico, en la que se procuró que fuera la experiencia del niño la que se viera plasmada en el dibujo y no una petición enlazada a una figura específica, como puede ocurrir en los test proyectivos que usualmente se valen del dibujo.

En el caso de los tres participantes, el proceso de elaboración de los dibujos fue grabado en video, previa preparación de los encuentros así como de las condiciones en las que se realizarían los mismos.

El proceso de elaboración de los dibujos no tuvo un tiempo límite, a cada niño se le explico que no había esta clase de restricciones.

Se acompañaron estos encuentros con entrevistas semi estructuradas que partieron de las descripciones de los dibujos producidos por parte de sus autores.

La estructura de las entrevistas semi estructuradas atendió los siguientes ítems:

- Qué se ha dibujado
- Motivación que llevó a la elaboración del dibujo
- Cómo se llegó a esa idea
- Qué elementos la constituyen
- Qué representan para el niño participante cada uno de esos elementos
- Cómo se relacionan unos elementos con otros
- Sentir particular al realizar el dibujo
- Nombre del dibujo

En algunos momentos se llevaron a cabo entrevistas focalizadas en un tema para profundizar en las descripciones y relatos de alguno de los participantes. Esto se dio cuando en el análisis de datos surgieron elementos que requirieron de análisis más profundo. Estos procesos, al igual que en el paso anterior, fueron grabados en video para su posterior análisis.

4.4. Plan de análisis de los datos

El análisis de los datos se realizó inicialmente de manera independiente para cada uno de los tres participantes, esto llevo a que cada caso generara unas estructuras significativas que posteriormente se analizaron en conjunto, identificando similitudes y diferencias.

Se procedió a analizar la información para realizar la descripción protocolar, transcribiendo a texto los datos aportados por cada participante que quedaron consignados en los videos. Esto llevó al análisis de la información recolectada, a partir de la cual se dio el proceso de identificación de temas y el posterior surgimiento de las categorías que soportan el presente informe.

El proceso de análisis de los datos recolectados se llevó a cabo en dos momentos: el primero, nombrado fase de *análisis* intencional, implicó ordenar en temas las descripciones de los dibujos y los relatos que de éstas se desprendieron. El segundo momento atendió al ordenamiento de los datos en categorías y subcategorías así como la elaboración de una estructura que permitió la descripción del fenómeno estudiado.

A continuación se describirán las características de estos momentos:

4.4.1 Momento 1: Análisis intencional:

Este proceso lleva a la identificación de la intención que anima la acción y toda la conducta, esto es, identificar la referencia intencional que constituye la estructura básica del fenómeno y la clave para comprenderlo. (Martínez Miguélez, 2011, p. 180)

- a) **Tematización:** hace referencia a la agrupación temática de los elementos identificados en los dibujos y relatos según su proximidad significativa, tomando como fundamento las relaciones de orden contextual, significativo y de sentido de los datos, otorgadas por los participantes. Se partió de la lectura general de las descripciones protocolares, lo que llevó a la delimitación de las unidades temáticas naturales. Para Martínez Miguélez (2011) “esta división nos da un grupo de unidades significantes o constituyentes de una posible estructura. El “constituyente” no es un simple elemento, es algo que tiene un sentido por su relación con una totalidad focal”. (p. 177)

Posterior a esto se llevaron las unidades de significado a una matriz elaborada en el programa Excel ®, a fin de facilitar las fases consecutivas, entre ellas, la identificación del tema central que dominaba cada unidad temática.

- b) **Nombramiento:** en esta fase se identificaron los grupos temáticos con sus referentes descriptivos, ordenándolos en subcategorías y categorías. Martínez Miguélez (2011) expone que en este paso el investigador reflexiona sobre los temas centrales a los que ha reducido las unidades temáticas, expresando su contenido en un lenguaje técnico o científico apropiado: “se interrogará de manera sistemática a cada tema central qué es lo que revela sobre el tema que se investiga, en esa situación concreta y para ese sujeto, y la respuesta se expresará en lenguaje técnico o científico”. (p. 178)
- c) **Elaboración de matriz de análisis:** en esta fase se condensaron los grupos significativos con sus respectivos fragmentos, códigos, subcategorías descriptivas y subcategorías teóricas; este proceso se realizó desde la matriz en Excel ®.

4.4.2 Momento 2: Etapa categorial:

Dos pasos hicieron parte de esta etapa:

- a) Los datos ordenados en sus respectivas subcategorías y categorías en la matriz, pasaron a ser integrados en una estructura descriptiva. Según Martínez (2011):

Este paso constituye el corazón de la investigación y de la ciencia, ya que durante el mismo se debe descubrir la estructura o las estructuras básicas de relaciones del fenómeno investigado. Esta estructura, Gestalt o forma, constituye la fisionomía individual que identifica ese fenómeno y lo distingue de todos los demás, incluso de aquellos que pertenecen al mismo género, especie o categoría. (p. 178)

- b) Se elaboró una explicitación simbólica que sintetiza lo encontrado en la investigación, el “mapa categorial” que ubica cada aspecto que nutre la comprensión del fenómeno estudiado. En esta vía, Martínez Miguélez (2011) propone que este paso:

Equivale, más o menos, a determinar la fisionomía grupal, es decir, la estructura fisonómica que caracteriza al grupo estudiado”. [...]

La descripción consistirá en “superponer”, por así decir, la estructura de cada protocolo, que representa la fisionomía individual, con la de los demás, con el fin de identificar y describir la estructura general del fenómeno estudiado, la cual representa la fisionomía común del grupo.

(p. 181)

4.5. Aspectos éticos

Esta investigación estuvo orientada por los parámetros establecidos por:

La Resolución 8430 del 4 de octubre de 1993, la cual expresa en su Artículo 5: “En toda investigación en la que el ser humano sea sujeto de estudio, deberá prevalecer el criterio del respeto a su dignidad y la protección de sus derechos y su bienestar”. Además de prestar especial atención al respeto por la confidencialidad de la información obtenida y conservar en el anonimato la identidad de los participantes de la investigación, tal y como lo plantean los artículos 6, 7 y 8 de la misma resolución.

La Ley 1098 de 2006, por medio de la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia.

La Ley 1090 de 2006, por medio de la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de psicología, se dicta el código deontológico y Bioético y otras disposiciones.

Consentimiento y asentimiento informado: La ley 1090 de 2006 expresa en el ordinal i del artículo 36: “No practicar intervenciones sin consentimiento autorizado del usuario, o en casos de menores de edad o dependientes, del consentimiento del acudiente”; se requirió de estos documentos para el inicio de la fase de recolección de datos. A través de estos documentos se expresó la voluntad de los participantes: investigador, padres y niños, de vincularse al proceso investigativo, con pleno conocimiento del propósito del mismo, sus posibles alcances y beneficios así como sus limitaciones y posterior devolución de los resultados, garantizando la reserva de la información y el secreto de identidad de la personas participantes.

De igual manera, la Ley 1616 de 2013, por medio de la cual se expide la Ley de Salud Mental, señala en su artículo 6º, en los numerales 13 y 14, el derecho que tiene todo usuario de servicios de salud mental, a exigir que sea tenido en cuenta el consentimiento informado para recibir el tratamiento, y a no ser sometido a ensayos clínicos ni tratamientos experimentales sin su consentimiento informado o asentimiento informado en este caso. (Hernández M., 2013)

4.6. Mapa Categorial

En el siguiente esquema se definen las categorías y subcategorías estructuradas en el proceso de análisis de los datos recolectados.

Es importante aclarar que al ser aplicada la propuesta de recolección de datos en tres participantes, bajo una orientación fenomenológica, se hizo necesario identificar las estructuras significativas en función de lo que cada uno de ellos aportó.



5. Descripciones significativas

En esta investigación se indagó sobre la manera en que tres niños de la ciudad de Medellín, expresaron su percepción del mundo a través del dibujo improvisado. Para esto se propuso un abordaje fenomenológico del dibujo, desde una perspectiva del Enfoque Humanista Existencial: la Terapia de la Gestalt.

En esta vía, se estudiaron los dibujos y relatos con un *análisis intencional*, propio de la fenomenología (Martínez, 2011), descubriendo en cada participante las categorías y subcategorías que serán descritas a continuación.

Para esto, se hará al inicio del apartado correspondiente a cada niño una contextualización en la que se exponen datos básicos del niño; posteriormente se realizará una descripción de las categorías, esclareciendo el tema al que aluden, así como las diferentes subcategorías que las configuran.

Este recorrido se hará en tres momentos diferentes: el primero abordará la experiencia de la primera participante, denominada *Niña Clown*, cuya figura central será la percepción de su ser diferente en el mundo. Acto seguido se abordará la experiencia de la *Niña Ambientalista*, quien se nombra de esta manera debido a su interés manifiesto por mejorar el mundo, se culminará con el apartado del *Niño Surfista*, en el que se dará cuenta de la manera en que éste aprende, se divierte y construye los planes que quiere hacer en su vida entre los que se destacó la práctica deportiva y recreativa del surf.

5.1. Niña Clown: Ser diferente en el mundo

La primera participante entrevistada en el proceso de recolección de los datos fue una niña de 11 años, hija única de padres separados, quien vive sola con su madre en uno de los barrios aledaños al centro de la ciudad. Al momento de las entrevistas esta participante cursa quinto grado de básica primaria en uno de los colegios públicos de la ciudad. Explorando su esfera familiar, se puede identificar una relación de afecto y comunicación adecuada entre ella y su madre, quienes acuden juntas a la convocatoria para la contextualización de la idea de investigación.

Para efectos de protección de su identidad, esta participante fue denominada *Niña Clown*, apelativo que da cuenta de uno de sus mayores intereses: la práctica circense del clown, ejercicio que aprende precisamente en la entidad que la acoge a través de uno de sus proyectos desde hace cerca de dos años y sobre la cual manifiesta un marcado interés. A continuación se procederá a describir los elementos que dan pie a las categorías que abordarán los diferentes temas identificados tanto en sus dibujos como en sus relatos.

5.1.1 Categoría Experimentar

“Hacerlo porque te gusta y sin necesidad entonces de estar preguntándole a la gente si es adecuado porque eres niña o porque eres niño”.

(NC E5 R 152-153)

Compuesta por dos subcategorías: *Experiencia* y *Experimentación*, esta primera categoría se constituye a partir de las expresiones que dan cuenta de su interés en la práctica del Clown, así

como de la manera en que esta práctica fomenta en la participante la necesidad de experimentar con respuestas inesperadas, las cuales refuerzan una constante: Ser diferente, categoría que se describirá posteriormente.

La primera subcategoría aborda los temas relacionados con la experiencia de la práctica del Clown, partiendo de los primeros momentos de exploración, sensibilización y construcción de su personaje Clown y cómo a través de este proceso, la participante en mención encuentra argumentos para atreverse a ser diferente y buscar la diferencia, experimentando y transformando lo dado.

Subcategoría Experiencia

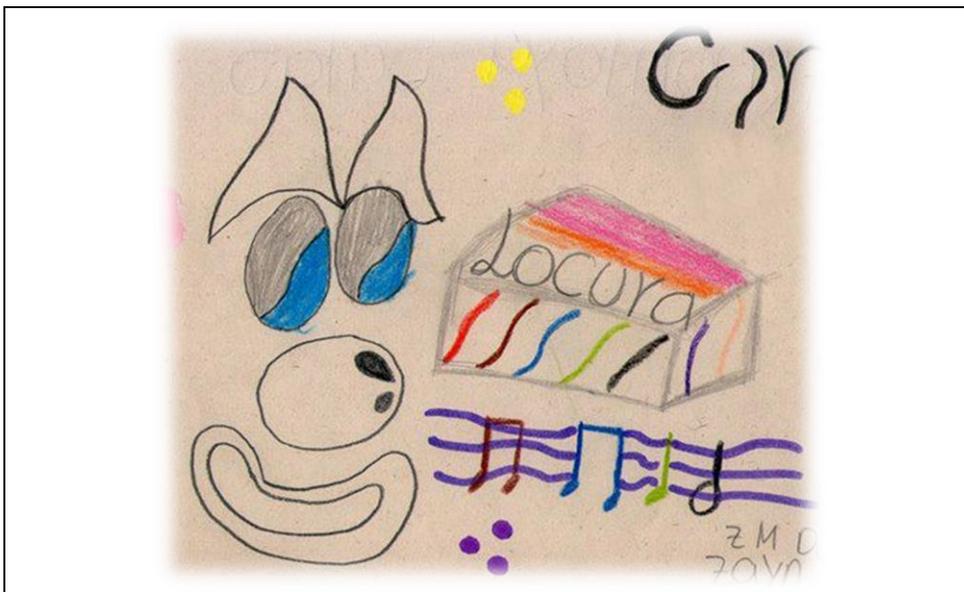


Figura 1. “Clown y locura”. Fragmento Dibujo Número 1. Niña Clown.

Me gusta mucho **hacer reír a la gente**; desde que empecé como a **practicar** y empecé a **investigar** qué era un payaso, pues me **gustó** y lo sigue siendo; a mí me gusta mucho reírme y de hecho yo también tengo un **clown**, clown significa “payaso” en inglés, entonces me gusta más como suena así que diciéndole payaso. (NC E2 R 17 - 25)

El Clown es una de las técnicas circenses que se enseñan en el marco del proyecto de acompañamiento psicosocial a través del arte al cual está vinculada la participante en mención. En esta vía, la subcategoría *Experiencia* reúne los datos que hablan del disfrute de esta práctica, dando cuenta del proceso de construcción de su personaje y de los aprendizajes que se integran al mismo. Ésta es una de las actividades artísticas a las que la Niña Clown le brinda más relevancia, tornándose para ella en una de sus actividades preferidas:

De hecho mis compañeritos, la mayoría y yo, siempre salimos es con la parte de **clown**, porque **es lo que nos gusta**, porque es donde nos sentimos cómodos, **con el personaje** que **nos sentimos cómodos**; entonces de ahí surgió como esa parte de hacer reír. (NC E5 R 12-14)

Antes de entrar a describir propiamente esta categoría, se considera importante traer a colación uno de los principales propósitos del proyecto en el que la Niña Clown se encuentra vinculada. Para esto, la Coordinadora Psicosocial de este Proyecto expone que:

Lo que proponemos es una posibilidad de **ser** y de **hacer** para los chicos de la ciudad, pero una posibilidad de ser y de hacer **desde la lógica de ellos**. Es un espacio para que ellos **participen** activamente, para que **conozcan** nuevos espacios, nuevos chicos, nuevos lugares, nuevas formas de relacionarse. Donde pueden **darse cuenta** de que tienen muchas **potencialidades**, muchas **posibilidades de construir**, de imaginar, de soñar, de pensar, no siempre desde una mirada y una óptica que está dirigiendo, que está diciendo, sino también **desde su propia mirada**.

(Entrevista exploratoria realizada a Coordinadora Psicosocial del Proyecto que vincula a la Niña clown. L22-28)

El énfasis en el trabajo desde la propia mirada se puede relacionar con los procesos de toma de conciencia y responsabilidad en términos existenciales y que son propuestos en el marco de la psicoterapia gestáltica (Perls, Hefferline y Goodman, 1951; citados en Quitmann, 2006). Al indagar por la naturaleza del proceso de formación desde la técnica del clown, aparece una definición de esta práctica que permite establecer esta clase de relaciones. Al respecto, Vigneau (2010), clown, actor y pedagogo francés, define la práctica del Clown de la siguiente manera:

La **nariz roja**, ínfima máscara, tiene un **valor terapéutico** enorme. Este pequeño atuendo concilia lo propio de una máscara (ayudar a la persona que la lleva a tomar otra identidad) con la gran particularidad de que al mismo tiempo deja nuestro rostro libre, para que yo pueda **ver al mundo desde esta otra identidad**, y también para que yo pueda dejar que el mundo me vea mientras evoluciono en esta otra identidad. (párr.. 2)

Retornando al proceso de la Niña Clown, la propuesta de construir un personaje clown, al ser secuencial, implica un progreso gradual que integra los aprendizajes en función de perfeccionar la técnica. En esta vía, la participante pasa por un proceso de búsqueda y experimentación que desemboca en la presentación de su personaje clown, construido a partir del reconocimiento de los aspectos que hacen parte de su forma de ser. Con respecto a esta construcción, y a los inicios del recorrido por esta estrategia, ella narra lo siguiente:

En uno de los ejercicios que hicimos al principio nos pidieron que **creáramos un clown**, que **podíamos tener un clown cada uno**.

Entonces hicimos un ejercicio que fue que nos vestíamos con una ropa, con la ropa que quisiéramos, pero que fuera ropa así bien graciosa, bien charra, y **salíamos al frente de nuestros compañeros** y nos empezaban a dar ideas de nombres. Eh, luego, empezábamos nosotros a caminar por todo el espacio después de que ya teníamos las ideas de nombres, y **elegíamos** el que más nos gustara. Entonces llegábamos y nos le parábamos al frente a un compañero y le decíamos, ah hola mucho gusto mi nombre es tal; entonces ya ahí como que nos **empezamos a conocer los nombres de los clowns**, empezamos ahí como a **construirlos**. (NC E5 R 02-10)

[Mi personaje se llama “Desastre”] por el ejercicio, porque me dijeron un montón de nombres ahí, entonces con el que yo me sentí más cómoda fue con “Desastre” y entonces yo pensé sería un clown muy divertido, pues, tendría que estar, como su nombre lo dice, haciendo desastres por todas partes, tratando de arruinar las cosas. (NC E5 R 24-27)

El poder tener algo propio, el permitirles explorar sin juicios, enfrentándose de manera lúdica a sus compañeros, lo que desemboca en un producto que en esta participante da cuenta tanto del proceso como de los elementos que disfruta, lo que entra en sintonía con la experiencia de la construcción del personaje que propone Vigneau (2010):

Esta particular aproximación [al clown] nos da la posibilidad de **explorar nuestro mundo interno** con una mirada directa llena de humor, exenta de culpa, **a través del juego y de la espontaneidad**, de la **comunicación** y de la **aceptación** de lo que sencillamente ocurre dentro de la persona.

En este sentido este trabajo nos permite acceder a la **realidad interna** de la persona de una forma extremadamente directa, y permite que un camino diferente y sanador se abra ante ella. (párr. 3)

Su actuación nos **conecta** con unos sentimientos primarios que él expresa por nosotros; facetas de nuestra personalidad que normalmente nos asustan, él nos da la posibilidad de mirarlas a la cara y **celebrar el encuentro**, en vez de promover el rechazo. (párr. 7)

En definitiva, el camino del **clown es enseñarse, tal como uno es**, dándose el permiso y la libertad, bajo la protección de la pequeña nariz roja, de sentir y comunicar con los demás lo que en mí ocurre en este momento. Entonces darse cuenta de que el público (el mundo) realmente solamente “recibe” al clown cuando es sincero, mostrando y compartiendo su verdad, por loca que sea. (Párr. 8).

Gracias a esta práctica, la Niña Clown reconoce que el hacer reír a la gente es una clave para fomentar la interacción con otras personas. Al ser una actividad de carácter lúdico que se realiza en grupos, brinda la oportunidad a quienes la practican de superar barreras como las que se establecen a través del señalamiento o el llamado a pensar o actuar de manera uniforme, conforme a mandatos institucionales o incluso contextuales, ayudando a fomentar vínculos de confianza y de

aceptación, propia y del otro. Esto se relaciona además con el proceso, tal como ella lo relata en este episodio:

Hicimos como una **pequeña obra**, un pequeño cuadro con los **clowns**, entonces, salía **Desastre** y hacía sus locuras y cosas para dañar, pues como lo que los demás estaban haciendo. Una parte que recuerdo muy bien y que me gustó mucho fue que hicimos la parte como si estuvieran en un restaurante, dos personas comiendo y que la mesera era Desastre, entonces, que llegaba y le tiraba el agua al cliente, le traía la comida que no era, le traía la comida fría, o se la traía muy caliente o no le traía la comida, entonces esa parte fue como la que más me gustó.

En los ensayos **yo hacía ese papel y yo no podía porque me reía**; de hecho lo grabamos y fue como una especie de corto; entonces nos tocó hacerlo muchas veces porque incluso los, **mis** demás **compañeros se reían**, yo era ahí tratando de ser seria pero no podía porque me daban risa las escenas, entonces nos tocó hacerlo varias veces. (NC E5 R 27-37)

Pero no sólo es reírse o hacer reír a la gente, esta práctica conlleva un nivel de ejercitación de la capacidad de darse cuenta que implica un escaneo constante del individuo y del entorno en el que se moviliza. En este sentido se puede notar que algunos ejercicios propuestos en la práctica del Clown, poseen un grado de similitud con algunas de las técnicas expresivas utilizadas en la psicoterapia gestáltica, asunto que en este contexto requiere de una ejercitación constante, como lo expresa la Niña Clown: “si uno **practica** y se dedica a **aprender** y a hacer todo eso, uno lo puede **lograr** fácilmente.” (NC E5 R 103-104)

En la actualidad, la Niña Clown afirma disfrutar no sólo de los ejercicios sino de los resultados del proceso, los cuales la llevan a poner en escena todo aquello que ha venido internalizando en el marco de los encuentros en el proyecto que la vincula: “luego ya nos empezaron a llamar para **funciones** y cosas así y nos decían qué personaje van a hacer y entonces nosotros ya elegíamos como **yo quiero ser el clown**, yo quiero ser un muñeco... cualquier cosa” (NC E5 R 10-12)

El explorar con esta clase de ejercicios y tener la oportunidad de darle continuidad a sus aprendizajes a través de la práctica de la técnica clown permite identificar lo que puede hacer y bajo qué condiciones. Es en este aspecto donde se pudo identificar que la práctica del Clown en esta participante le facilita la toma de conciencia de lo que hace y del cómo lo está haciendo, ubicando su actuar en sintonía con un contexto. Con respecto a este asunto ella afirma que:

Desastre **puede ser muy seria**, pero también **puede ser muy molestona**, por decirlo así. Cuando ella está seria está seria, y cuando está molestando está molestando, tiene como el tiempo para todo, **tiene tiempo para todo**. (NC E5 R 61-63)

[A los clown] nos gusta molestar mucho y **hacernos bromas** y todas esas cosas, nos **molestamos**, pero es bueno porque nosotros molestamos y **dejamos que nos molesten**. Es divertido. Sería **muy maluco** que a uno lo vengán a molestar y que uno se vaya a poner a **alegar** porque lo están molestando a uno después de que uno hizo lo mismo. Entonces eso es muy divertido. (NC E5 R42-44)

O si uno dice “no estoy pensando en nada” pues en realidad no es eso, está **pensando** en algo pero, pero uno no sabe. Si uno, por ejemplo, cuando uno dice “yo no estoy pensando en nada” ahí está pensando en qué decir, en **qué voy a decir y cómo lo voy a decir**. (NC E3 R 18-21)

En este orden de ideas se puede ver como la práctica del clown condensa los aprendizajes que la Niña Clown ha venido internalizando en su trayectoria por el proyecto que la acoge. Se destaca en este proceso la *experiencia* de construcción de su personaje clown como una manera de integrar, asimilar y poner en escena estos aprendizajes, a fin de ejercitarse, fortalecerse y afirmarse como persona desde su ser diferente.

No en vano es importante resaltar que en esta participante el preguntarse por lo que van a pensar las personas fomenta su deseo de encontrar alternativas para hacer las cosas de manera diferente, lo que no es una mera improvisación, pero que sí implica estar alerta ante reacciones no esperadas, aspecto que requiere de confianza en sí misma además de una adecuada capacidad para contactarse, para poder enfrentar al otro, tanto con sus pensamientos como con sus actos, atendiendo de igual manera al contexto de la relación que la vincula con el otro.

Subcategoría Experimentación

La experimentación emerge como una subcategoría que aborda la manera en que la Niña Clown lleva a cabo las actividades cotidianas y cómo esto se vincula con sus gustos, en especial en lo relacionado con arte, derivando este proceso en experiencia.

La experiencia, producto del proceso de experimentación, por ejemplo, en la construcción de su personaje clown, le ha permitido explorar sus gustos artísticos y enfocar sus aprendizajes, suscitando en ella la tendencia a vincular su vida cotidiana con el arte, tal como lo expresa:

[El arte] para mí, para mi significa como, en resumidas cuentas, todo lo que me gusta, todo, **todo lo que me gusta tiene que ver con el arte** y de una forma o de otra, [lo que hago] para mi es arte; puede que mucha gente lo vea como no eso no es arte eso es cualquier cosa ahí, pero para mí eso es arte, es que de hecho en la más mínima hoja puede haber que algo que uno no sepa [y que se puede aprender], entonces eso me gusta mucho"

(NC E2 R 143-150)

En esta vía, la experimentación se identifica con la capacidad de elegir entre hacer las cosas como a los demás les gusta o hacerlo a su propia manera; en este sentido, el visualizar el arte como posibilidad de explorar y aprender se relaciona con el proceso de experimentación, derivando en su gusto particular por el arte que a su vez afianza su ser diferente, como se mencionó en páginas anteriores.

Un ejemplo de este hacer a su manera fue identificado en el proceso de elaboración de los dibujos, en especial en algunos elementos del dibujo número 1; que describe a partir de su gusto, como lo expresa cuando dice: “me encanta dibujar, me gusta mucho dibujar, de hecho más cosas como éstas [la figura del fénix], de **líneas** de círculos y **formas** así. **No tienen que ser tanto como una figura** como un corazón o un cuadrado: (NC E5 R 85-87)



Figura 2. “Fénix”. Fragmento Dibujo Número 1. Niña Clown.

Esta figura quiere decir que yo siempre que dibujo, dibujo más es, más que todo es con líneas y me gusta... recorrer, dañar papeles... y empezar a dibujar hasta que logre algo y hacer eso y luego mirar la forma de qué es lo que pasa y qué es lo que quedó. No ya tener mentalizado, bueno voy a dibujar esto, esto y esto, sino que empezar a dibujar líneas así porque sí y luego se pueden meter más líneas para, para lograr ver qué se forma. (NC E1 R 75-80)

En este proceso de experimentación, se pudo notar que uno de los criterios más frecuentes que aplicaba la Niña Clown era el del gusto por los resultados que iba obteniendo, evaluando constantemente la forma emergente –en el caso de la elaboración de los dibujos- y dejándose llevar más por la espontaneidad de las líneas curvas que por imágenes elaboradas, tal como lo describe:

Entonces me pongo a dibujar y **no con una idea específica** de, de qué voy a hacer sino que empiezo a hacer líneas y lo que luego ya le busco como una **forma** y si no queda forma, **me gusta** igual" (NC E2 R 228-230)

Yo empiezo a dibujar y **dibujo un pedacito** y entonces luego ya le **busco** como la **forma** y yo bueno esto se parece a esto entonces voy a tratar con líneas de hacer que se parezca más. (NC E5 R 89-90)

Estos elementos llevaron a pensar que hay una relación entre el experimentar y el transformar lo dado. Experimentar en tanto ella integra diferentes opciones a sus actividades, explorando modos nuevos de hacer con resultados inesperados que son sometidos a su valoración desde su gusto particular. Transformar en tanto el producto puede que no coincida con lo pensado inicialmente, dando cuenta de esto, las modificaciones efectuadas durante el proceso mismo, como se vio en algunos de los detalles de sus dibujos.

En esta vía, se puede pensar que la tendencia de la Niña Clown a explorar salidas alternativas a situaciones cotidianas, está en sintonía con su idea de que “no siempre tenemos que hacer las cosas igual sino que **podemos cambiarlo** y sirve” (NC E1 R 10), como lo afirma en las diferentes expresiones asociadas a los elementos del dibujo número 3:

[El fantasmita] **Primero** lo iba a pintar morado, **pero después** como había pintado el árbol morado, **decidí** pintarlo de azul. De hecho tiene una cosa de morado y ese es un fantasmita dientón." (NC E4 R 55-58)

La puerta del cementerio **primero** iba a ser como una especie de reja, pero **después dije que no** y entonces hice esta parte de las montañas y... **hice mejor** como una especie de portal para uno entrar al cementerio, **pero** es un cementerio feliz." (NC E4 R 62-66)



Figura 3. “Halloween diferente”. Dibujo Número 3. Niña Clown.

No hice algo que normalmente aparece en alguna película, en algún libro, que es que siempre en cualquier castillo que está hechizado va a haber un cementerio, **pero** no un cementerio feliz. El castillo lo hice, lo hice... **normalmente** los castillos son como más, son todas las torres más en punta, entonces, yo hice las puntas de las torres en punta, **pero las hice más raras**, como como más [planas]... Y hice... esta parte parece como más miedosa por decirle así, porque le hice unos rayos, pero es porque va a llover, no porque sea miedoso. (NC E4 R 73-80)

Consecuente con esta relación, se puede pensar que la Niña Clown despliega sus procesos de experimentación, aplicando una lógica de ensayo-error, como estrategia para identificar alternativas de hacer las cosas, sin necesidad de caer o aplicar convencionalismos o reglas preestablecidas. De esta manera, la posibilidad de cambiar las cosas lleva a que la Niña Clown acepte aún aquello que no le gusta o que aún no conoce bien, dándose la posibilidad de conocer, como lo expresa:

O si no me gusta, al menos mirar cómo es, qué se hace y como...

investigar un poco más de cómo es que se hace y qué es lo que pasa con

eso para ver cómo, cómo ya qué es lo que hay dentro de eso y qué es todo

lo demás **y uno ya decide** ah bueno, mirá que ya es más interesante, ya me parece mejor. (NC E2 R 195-198)

Como se ha visto hasta ahora, en esta participante la experiencia de relacionarse con el arte, alimenta una mirada diferente y ejercita a su vez la construcción de un lugar característico. Todo esto lleva a que la Niña Clown se interese por las diversas manifestaciones artísticas, como ocurre con la fotografía, una de sus prácticas favoritas y sobre la cual afirma:

¡Fotografía! Ah, desde chiquita me ha gustado la fotografía y mi mamá tiene muchos amigos con cámaras, entonces siempre que vamos a un paseo ellos las llevan, Entonces yo soy: “ ¿ay me presta la cámara?” y a mí me encanta, me encanta tomarle fotos a los árboles. Me encantan los árboles, yo me subo a ellos, yo brinco, yo, yo me trepo hasta la punta entonces es a mí me gusta mucho entonces yo con mi cámara incluso también tengo muchas fotos de árboles y me gusta como como también las texturas. Porque yo acerco la cámara a un balón o a la pared y tomo la foto ¿Entonces qué?... Entonces yo me acerco de pronto a la mesa y entonces dicen ah eso es una baldosa y entonces digo no, es una mesa Entonces es también como me gusta hacerlo y pienso que se ve bonito. (NC E2 R 110-125)

Entonces, cuando mi papá me compró la cámara, que me la dio de cumpleaños, yo me sentí muy feliz, yo no sabía qué hacer, yo empecé a tomar fotos, entonces ya la saco a todas partes que vaya. (NC E5 R 79-81)

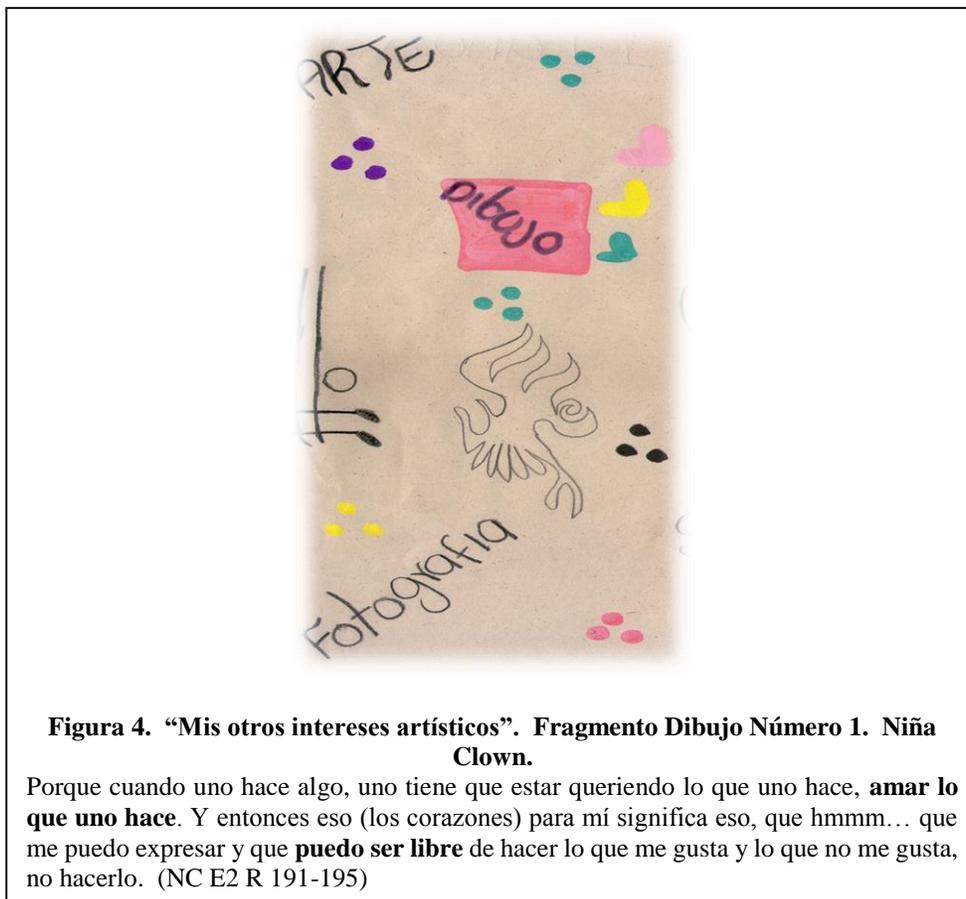
Siempre que salgo a alguna parte, así sea que tome con un celular debo tomar alguna foto para quedar como, para recordar; (NC E5 R 77-79)

Con respecto a la música manifiesta un sentir similar, afirmando que:

También me gusta mucho tocar instrumentos, de hecho estoy aprendiendo a tocar guitarra, me gustaría aprender a tocar batería, porque siempre me ha gustado hacer mucha bulla; entonces, y la batería siempre, a mí me parece que es algo difícil de tocar, de aprender. (NC E5 R 101-103)

De lo anterior es posible identificar que para la Niña Clown el hacer, independiente de cuál sea el proceso, no implica que se tenga que seguir un orden estricto, motivándose a experimentar, procurando maneras diferentes a las convencionales y desarrollando en esta vía un gusto y estilo propios que le permiten de igual manera lograr objetivos. La clave, en sus palabras, está en tener un gusto por lo que se hace, tal como lo expresa: "Tenemos que hacer siempre lo que más nos gusta y no hacer lo que nos, no nos gusta o lo que nos obligan a hacer" (NC E1 R 30-31)

Este aspecto fue identificado y ubicado en el dibujo número 1, en el cual los detalles de puntos de colores y los corazones, expresan esta intención:



La experimentación, que se nota no sólo en el proceso de elaborar los dibujos sino en la manera que tiene de relacionarse con sus actividades cotidianas, lleva a que la Niña Clown permanezca en una actitud de apertura a la experiencia, que no va en detrimento de sus ideas, sino que apoya la identificación de nuevas posibilidades de acción en su vida cotidiana. Por ejemplo, cuando habla de probar o improvisar con comidas:

Como cuando a uno le sirven una comida que uno no conoce y que uno la ve muy desagradable pero le dicen: ‘¡pruébela!’, entonces **uno la prueba** y dice: ¡mirá que rico!, entonces uno dice: ¡ay!, ¿yo por qué estaba diciendo eso?, que no me gustaba, sabiendo que no la había probado, entonces es más o menos eso (NC E2 R 198-201)

A mí **me encanta cocinar** y yo con mi mamá en la casa cocino, hago mercado, entonces, entonces yo soy: ¿Qué vamos a hacer mañana de almuerzo? Venga [cuando se dirige a su mamá] **inventémonos algo** con todo esto, entonces **me pongo a mezclar** comidas y un poco de cosas.

(NC E2 R 211-214)

En este orden de ideas, se puede pensar que para la Niña Clown la posibilidad de cambiar las cosas o de hacerlas de manera diferente se convierte en la motivación para experimentar y transformar lo dado, todo esto con un sentido estético particular, derivado de su gusto por las artes.

En este sentido, para la Niña Clown el hacer como se acostumbra o como es habitual, se ve transformado por ella a través de sus experimentos, de sus reflexiones y de sus argumentos en nuevas posibilidades, en un hacer diferente, fomentado por su manera de mirar el mundo de forma contrastante, identificando sus gustos y facilitando a su vez un grado de apertura a la experiencia que para ella se traduce en más posibilidades de acción.

5.1.2 Categoría Ser diferente

*“He empezado a **mirar** las cosas de otra manera, a saber que no todo tiene que ser una rutina, que podemos **cambiar** a veces las cosas.” (NC E1 R 27)*

Cuatro subcategorías se integran en esta categoría, la *Diferencia*, la *Imposición el Límite* y, por último, el *Colorear*. En los siguientes párrafos se abordarán cada una de estas cuatro subcategorías, realizando una descripción más profunda de ellas y de su relación con los procesos de experimentación que derivan en experiencia, como se mencionó anteriormente.

Subcategoría Diferencia (o el arte de ser diferente)

Esta subcategoría surge de las expresiones y descripciones que dan cuenta de cómo la Niña Clown se relaciona con su entorno procurando, por una parte, respuestas a *cuestionamientos* generados por las situaciones que ella vive en su cotidianidad y que le permiten establecer diferencias entre lo que el contexto fomenta o exige y lo que ella misma elige como alternativa frente a las rutinas o convencionalismos sociales.

Por otra parte, aparecen en sus dibujos elementos que dan cuenta de su distinción y preferencias por aquello que sea diferente, que sea percibido, en sus palabras, como lo “raro”; de ahí que agrupar en esta subcategoría las cosas que a ella le dan cuenta de lo diferente, ha sido una de las claves para identificar lo que expresaba en sus dibujos. De igual manera, se identificaron aspectos relacionados con lo que le llama la atención, lo que piensa, lo que siente y lo que le gusta hacer como se observa en el primero de sus dibujos:

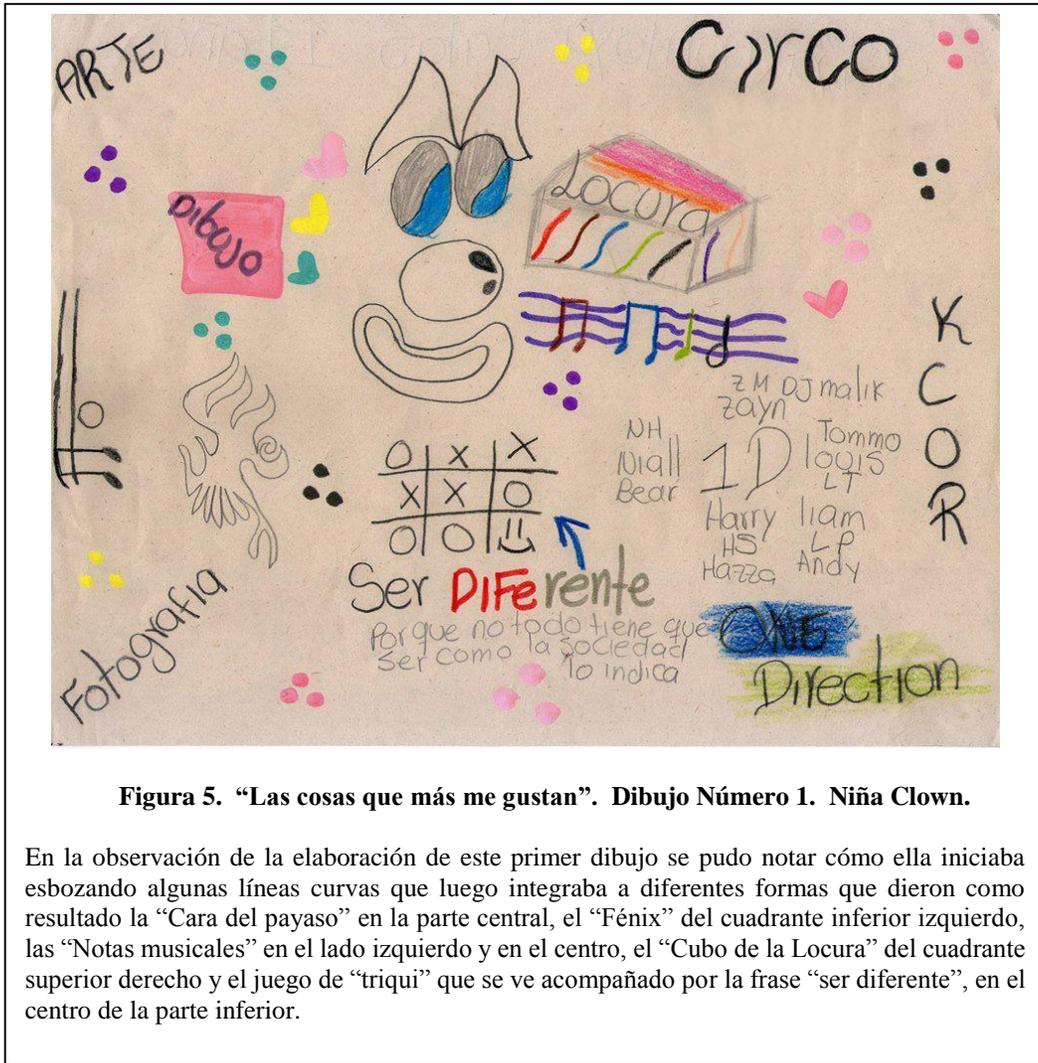


Figura 5. “Las cosas que más me gustan”. Dibujo Número 1. Niña Clown.

En la observación de la elaboración de este primer dibujo se pudo notar cómo ella iniciaba esbozando algunas líneas curvas que luego integraba a diferentes formas que dieron como resultado la “Cara del payaso” en la parte central, el “Fénix” del cuadrante inferior izquierdo, las “Notas musicales” en el lado izquierdo y en el centro, el “Cubo de la Locura” del cuadrante superior derecho y el juego de “triqui” que se ve acompañado por la frase “ser diferente”, en el centro de la parte inferior.

Cabe destacar que esta forma de dibujar ha sido para la Niña Clown motivo de disertaciones con sus compañeros de clase, quienes al indagar por esta intencionalidad en sus dibujos lo han hecho criticando esta particularidad, como lo narra a continuación:

[...] Entonces a uno le dicen ¿ay, usted porqué pone esas líneas así? Yo les digo: porque me gusta. Entonces a veces le dicen a uno, le empiezan a **criticar**, que ah, que eso no es así, que eso está malo, que yo no sé qué. Entonces, no, pero es que, entonces yo lo que les digo es ¿pero si yo hago

eso así a ustedes en qué les afecta? A ustedes, eh, ¿ustedes se quiebran un brazo si yo hago eso así? ¿Ustedes se dañan la cara si yo hago eso así? ¡Pues! Es que a ustedes no les pasa nada si yo hago eso así, **yo lo quiero hacer así**, así es **como me gusta**. (NC E2 R 67-77)

El hacer las cosas como a ella le gusta es uno de los elementos que da cuenta de la diferencia en esta participante, si bien a veces desata polémicas, es de notar que más que hablar de un producto donde ella tiene claro desde el inicio lo que tenía en mente, lo que expone es la transformación del proceso, como en el siguiente fragmento del dibujo número 3:



Figura 6. Árbol diferente. Fragmento Dibujo Número 3. Niña Clown.

Yo dije voy a hacer una flor, pero entonces, pero después dije no, no voy a hacer una flor. Iba a hacer una flor gigante; por eso empecé con esto, entonces lo hice rojo. Entonces yo dije no, voy a hacer mejor un árbol; entonces luego dije como que **quiero que sea diferente** y cosas así... entonces no lo voy a pintar verde sino que lo voy a pintar morado, fue el primer color que cogí y lo pinté. Y no está pintado como, el dibujo **no está pintado como normalmente uno le ve** así todo pulidito [...]... si no que yo llegué y cogí la tiza, el color, el marcador, lo que fuera, y llegué e hice un montón de rayas así y ya lo coloreé, entonces, **ahí también apliqué eso, lo de ser diferente.**” (NC E4 R 31-38)

El ser diferente en la Niña Clown es aplicado no sólo en sus procesos creativos como el dibujo; también se nota en su manera de pensar, de actuar y de relacionarse, llevándola a ser identificada con apelativos que dan cuenta de esta característica:

En el colegio a mí me dicen que yo soy la **loca** del grupo porque, porque eh, yo hago reír a todo el mundo y todos los tiros y las cosas que me enseñan acá [en el Proyecto] yo voy y les digo y entonces los hago reír. Entonces, entonces a mí me **dicen que yo soy diferente** a todo el mundo.” (NC E2 R 83-85).

Ser diferente en términos de la Niña Clown implica que se tenga la capacidad de expresar lo que se piensa, de forma tal que no se agreda al otro pero sin que se pierda la esencia de lo que se quiere expresar. Por esta razón la aceptación de la diferencia y el reconocimiento de las diversas posibilidades de expresión son elementos importantes para ella; tal y como lo expresa:

[Ser diferente] también tiene que ver con la **libertad** de expresión; porque, porque ahí... no pueden como tratar de que todos seamos iguales, de que todos tengamos las mismas cualidades, porque unos pueden tener el pelo más largo, otros más corto... [y los adultos] no dejan que los niños se hagan crestas ni nada de eso. También deben dejar que nosotros **nos expresemos** como nos sentimos, y si nosotros nos ponemos un piercing o un arete es porque nos gusta no porque nos están obligando a hacerlo... entonces, es como tratar de que nosotros también nos expresemos y **digamos lo que sentimos**. (NC E5 R 122-128)

Esto se identifica en el siguiente fragmento del primero de los dibujos realizados por ella, en el que argumentó su punto de vista partiendo de una práctica escolar cotidiana, el “triqui”, exponiendo lo siguiente:

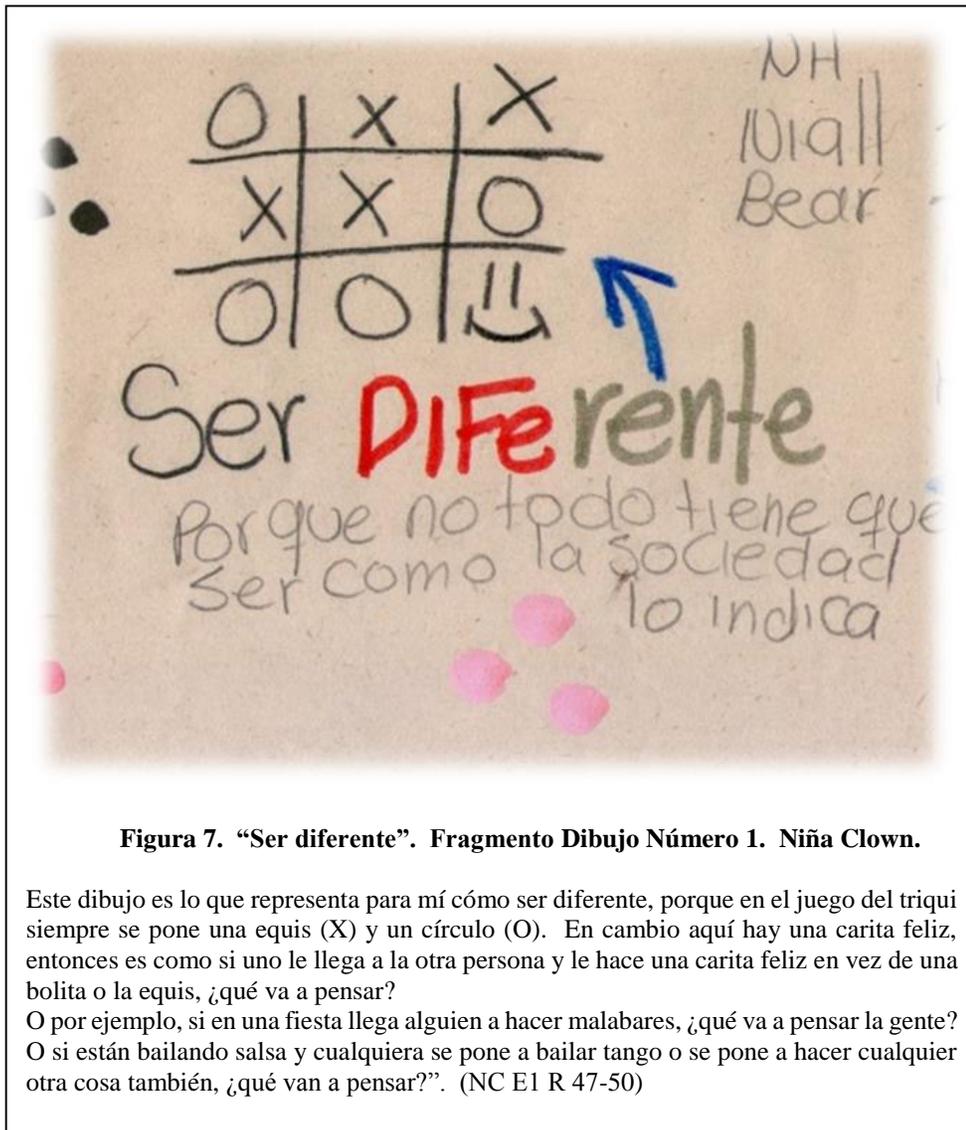


Figura 7. “Ser diferente”. Fragmento Dibujo Número 1. Niña Clown.

Este dibujo es lo que representa para mí cómo ser diferente, porque en el juego del triqui siempre se pone una equis (X) y un círculo (O). En cambio aquí hay una carita feliz, entonces es como si uno le llega a la otra persona y le hace una carita feliz en vez de una bolita o la equis, ¿qué va a pensar?

O por ejemplo, si en una fiesta llega alguien a hacer malabares, ¿qué va a pensar la gente? O si están bailando salsa y cualquiera se pone a bailar tango o se pone a hacer cualquier otra cosa también, ¿qué van a pensar?”. (NC E1 R 47-50)

La descripción y explicación por parte de la Niña Clown del fragmento anterior permitió identificar lo que para ella representa el *ser diferente*, relacionándolo con la actitud frente a las

imposiciones de la sociedad y notándose aún en la misma forma de dibujar la palabra “diferente” compuesta por dos colores.

En este sentido, el ser diferente al que alude la Niña Clown es entendido como un ser intersubjetivo, un ser que interactúa y está en contacto con otro, sabiendo y reconociéndose desde la diferencia, un ser que no acepta la imposición pero que piensa en ideas para generar acciones.

En este orden de ideas es posible notar que el ser diferente es un aspecto fundamental de lo que la Niña Clown expresa en sus dibujos, es necesario entonces abordar la siguiente subcategoría para definir con mayor precisión la dinámica de ser diferente cuando se confronta con las normas e imposiciones sociales.

Subcategoría Imposición

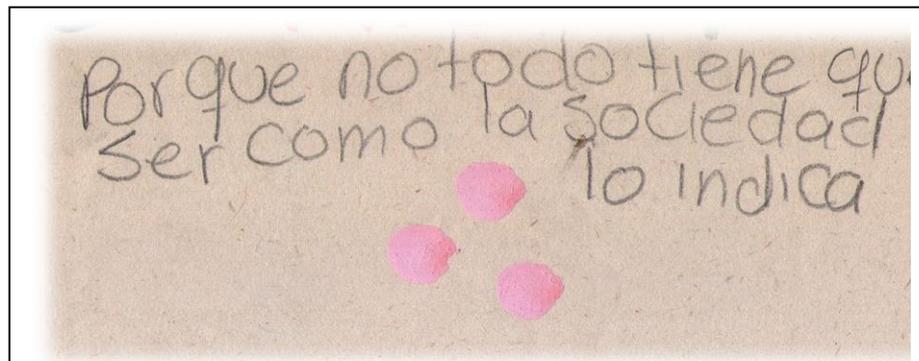


Figura 8. “Ser diferente para mí”. Fragmento Dibujo Número 1. Niña Clown.

“Porque no todo tiene que ser **como la sociedad lo indica**” (NC E1 R 12-13)

La frase que acompaña al dibujo Ser Diferente (ver subcategoría anterior), abre la subcategoría *Imposición*. Esta subcategoría da cuenta de la tendencia de la Niña Clown a contrastar su forma de ver el mundo, por ejemplo en los comportamientos basados en reglas

sociales percibidos por ella y que indican la manera en que se deben hacer las cosas, así como lo que se acepta o no socialmente.

En los dibujos elaborados por la Niña Clown se identificaron algunos cuestionamientos relacionados con las formas de proceder tanto de ella como de las personas con las que interactúa en su cotidianidad; profesores de colegio, compañeros de estudio, amigos, familiares o personas que ha observado, la han motivado para cuestionar algunas prácticas y actuar en vías diferentes a las acostumbradas. Por ejemplo, con respecto al comportamiento esperado para los roles de género en el contexto de la sociedad actual, ella expone que:

Casi siempre a los niños, hombres, **los forman** para ser médicos, o militares o policías y a las mujeres enfermeras, profesoras, pero si ven una mujer en la policía o en el ejército dicen como wow, qué **extraño**, o un hombre siendo profesor, o también los clasifican como si ven a un hombre bailando ballet ya es gay, entonces ya por eso no... entonces también está por esa parte. (NC E5 R 144-148)

Para la Niña Clown no parece que haya una relación directa entre labores y género, no sólo a nivel de oficios, también se distingue esta característica en aspectos como el que menciona a continuación:

Si por ejemplo dicen que los **colores para niña** son el rosado, el morado, el azulito entonces, pues, y que a uno lo vean vestido de negro pues ya, ya, es el fin del mundo. (NC E2 R 95-96)

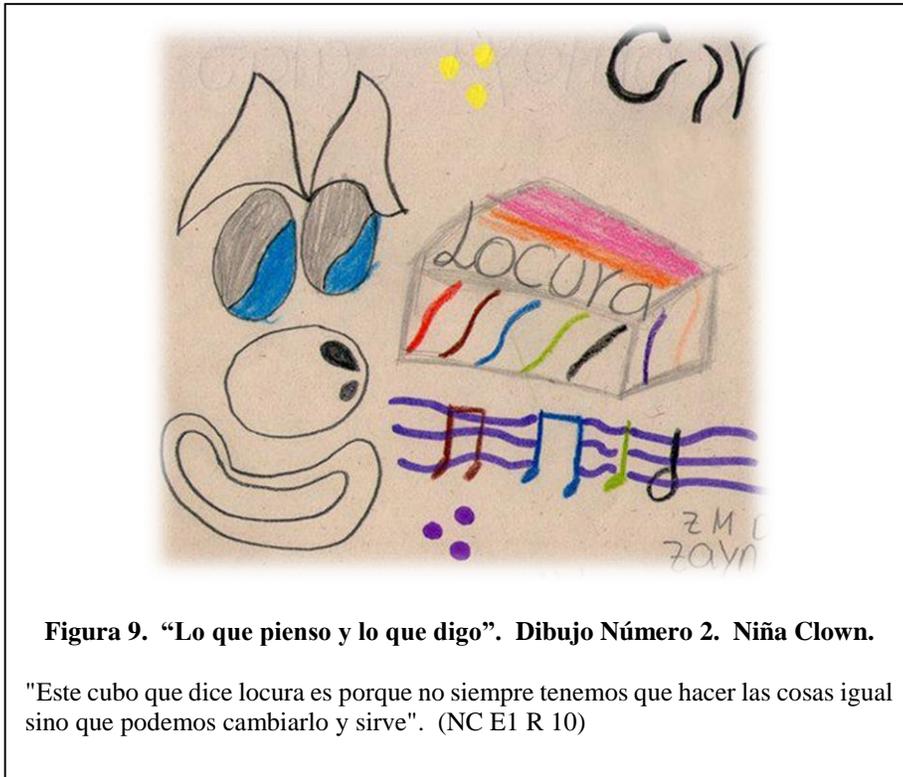
Lo que la Niña Clown identifica como imposición se relaciona con los comentarios anteriores en la medida en que puede limitar su forma de ser y cargarla de frustraciones, en tanto que se le dificulta hacer algo con gusto.

En esta vía la motivación para ser diferente y hacer diferente se ve disminuida debido a que se obedece a opiniones de personas significativas como padres o familiares:

Por ejemplo cuando a uno le dicen en la casa casi siempre que consiga un **trabajo** que le de **plata**, pero si a mí me dicen que sea médica porque eso me da plata y eso no es lo que a mí me gusta, pues, voy a ser una médica muy mala, porque eso es, porque eso **no es lo que me gusta ni lo que yo quiero hacer**. (NC E1 R 33-35)

Gracias a la forma de reflexionar, pensar y pensarse desde la diferencia, la Niña Clown distingue su deseo de hacer lo que le gusta en contraste con las imposiciones externas que le indican cómo actuar, basándose en la posibilidad de hacer las cosas de manera diferente, "porque no todo tiene que ser **como la sociedad lo indica**" (NC E1 R 12-13).

De esta manera, se puede notar cómo a pesar de que ella está en capacidad de hacer lo que quiera o de hacer las cosas diferentes, hay unos límites que tiene presentes que, si bien son identificados claramente por esta participante, se denota en sus expresiones, así como en sus dibujos, una clara tendencia a procurar defender su propio punto de vista, como se ve en el siguiente fragmento del dibujo número 1:



De esta manera la noción de la palabra *Locura* es percibida por esta participante en términos de diferencia, lo que para ella consiste en un saber cómo actuar, fundamentado en el saber pensar, así como el reconocimiento de un lugar en la sociedad y unos principios que se deben cumplir, en términos gestálticos puede decirse que es un actuar que da cuenta del ajuste creativo del organismo al entorno.

Con respecto a la interacción con otras personas, los límites le recuerdan a ella valores como el respeto, en este sentido la locura para esta participante no es sinónimo de irresponsabilidad ni falta de juicio, la locura consiste en:

Hacer las cosas diferentes a los otros, pero **sin irrespetarlos**, sin molestarlos y sin que les incomode. Porque a veces uno, pues uno puede estar loco y todo eso, y uno puede **ser diferente, pero sin incumplir**

como las leyes por decirlo así, de lo que nos estén diciendo. (NC E2 R 257-258)

En este orden de ideas, es posible notar cómo la percepción del límite en la Niña Clown posee un doble sentido cuando se trata de la interacción con otras personas, los límites propios, pensados desde el respeto y la tolerancia a la diferencia -a su diferencia-, y los límites que marcan los demás, sean las personas con las que interactúa en términos de confianza y respeto. El reconocimiento de lo que la sociedad indica o “impone” le recuerda a la Niña Clown que ella también establece su propio límite: “No tiene que ser siempre bajo unas reglas sino que... eh, **cada cosa tiene sus reglas** pero a veces las reglas se pasan y ya se empiezan a como a incumplir derechos.” (NC E2 R 50-53)

A manera de cierre de esta subcategoría, para la Niña Clown, el *ser diferente*, se relaciona con la manera de interactuar en sociedad, reconociendo pero no siempre asumiendo de forma pasiva lo que la sociedad demanda o espera. Para ella el ser diferente le brinda la opción de reconocerse a sí misma y de reconocer al otro. lo que facilita la *diferencia*. Reconocer las reglas a partir de sus derechos, le permite a su vez mantener su postura de ser diferente y de cuestionar las *imposiciones*.

Continuando con los aspectos que dan cuenta del ser diferente en esta participante emerge el *límite*, subcategoría que complementa las anteriores descripciones y que será descrita a continuación.

Subcategoría Límite

A través de ésta subcategoría se aborda la manera en que la Niña Clown reconoce su lugar en el mundo, con los riesgos que implica actuar en función de la diferencia.

La rutina y las actitudes de la gente reflejadas en juicios o imposiciones, suscitan en la Niña Clown la pregunta por el pensar de las personas, fundamentando una reflexión en torno a su propia forma de pensar y de expresarse. De igual manera, la aplicabilidad de las reglas, relacionada con la confianza que establece con las personas de su entorno así como el rechazo que pueda percibir de las mismas, son aspectos que describen esta subcategoría con mayor precisión. Algunos de estos elementos emergen a partir de la descripción del segundo dibujo realizado por ella:

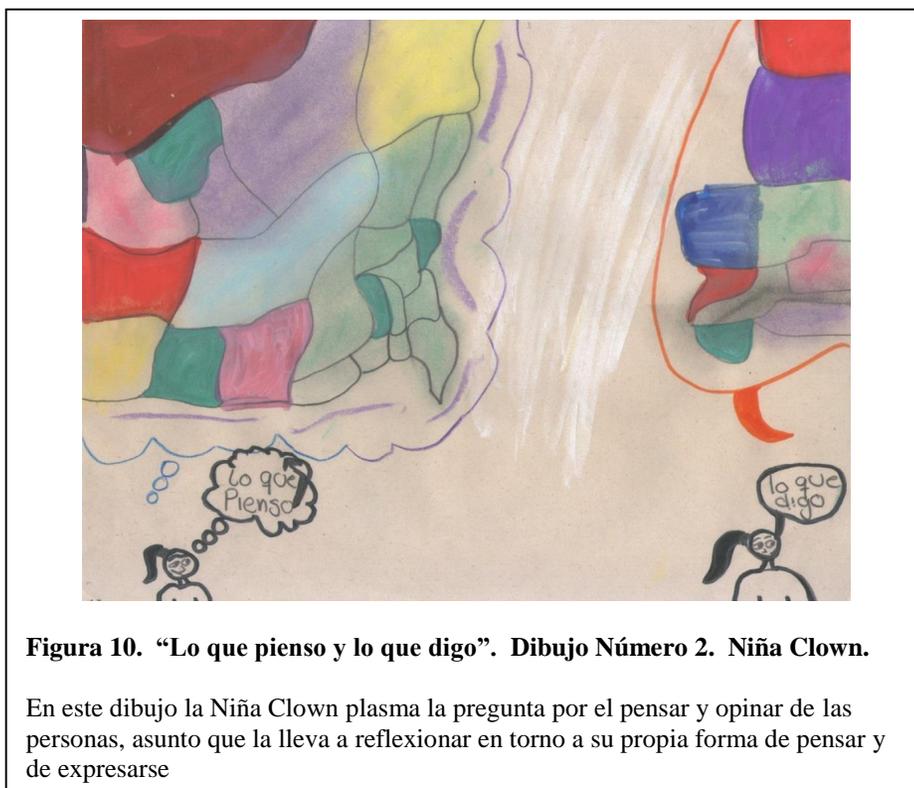


Figura 10. “Lo que pienso y lo que digo”. Dibujo Número 2. Niña Clown.

En este dibujo la Niña Clown plasma la pregunta por el pensar y opinar de las personas, asunto que la lleva a reflexionar en torno a su propia forma de pensar y de expresarse

En este dibujo la participante expresa como sus pensamientos al respecto, operan a través de una barrera que los filtra, representada con color blanco al medio del dibujo. Esta barrera propuesta por la Niña Clown puede verse traducida en su manera de actuar, procurando mantener una postura sin necesidad de caer en radicalismos o subversiones. El pensar antes de nombrar las situaciones se expresa pues en este dibujo como una clave que la Niña Clown tiene presente al momento de interactuar con otras personas.

Si bien el dibujo atiende directamente a lo que pasa por el pensamiento de la Niña Clown, ya se ha notado cómo el preguntarse por lo que van a pensar las personas fomenta en ella el deseo de hacer las cosas de manera diferente, buscando reacciones no esperadas, situación que es de su agrado y gracias a la cual es visualizada como alguien particular, a veces nombrada como la “rara” o como la “loca”, por ejemplo cuando se trata del contexto escolar.

Esto trae sus riesgos para la Niña Clown, entre ellos el rechazo o el señalamiento de otras personas que no comprenden sus actos o el contexto del que éstos emergen. En este sentido, el hacer las cosas de manera diferente implica que no siempre se generen respuestas de aprobación, tal como lo expresa:

Siempre las cosas tienen que ser como si... como las han dicho y como las han planteado ya varias veces, y si eso se **cambia**, lo van a tratar a uno como el **raro** y el **diferente** el que, el que... el **rechazado**. (NC E1 R57-59)

Para la Niña Clown ejercitar su forma de pensar así como su tendencia a *ser diferente* implican el conocimiento de un *límite*, dicho límite coincide en parte con tener presente su lugar,

de igual manera con el acatar las leyes sociales y no actuar en detrimento del otro o de la sociedad, como argumenta:

Uno puede ser diferente, ¿no? Entonces para muchas personas, pues, ser diferente: ir a robar un banco. ¡Pues!, entonces eso no es, uno tiene que **saber interpretar las cosas**. Porque si, si uno no lo hace como la sociedad lo indica, pues, entonces ya me voy a poner a robar bancos y a secuestrar personas porque “no todo tiene que ser así”, entonces uno tiene que saber cómo interpretar las cosas. (NC E2 R 263-268)

En este orden de ideas, se puede ver cómo en esta participante el evaluar las situaciones, el propio lugar así como el lugar del otro, hacen parte del “proceso” de identificación de los límites, reconociendo los alcances tanto de sus actos como de los actos de los demás. También puede verse el momento en el que se encuentra este proceso de evaluación e interpretación de las cosas, ya que sus explicaciones a este límite entre su libertad y las reglas sociales dan cuenta de un proceso dinámico, en el cual aún no hay, en términos gestálticos, una resolución de la polarización.

De esta manera, la Niña Clown plasma en su segundo dibujo, el ejercicio constante de darse cuenta de sí misma, de visualizarse en situación, reconociendo la magnitud de lo que ella misma desea expresar, de lo que ella puede decir palabras. Así, el pensar antes de hablar es visto por ella como una de las cualidades que la llevan a diferenciarse y en esta medida, a reconocer los límites de la relación con otro. Ante esto expresa lo siguiente:

Yo lo nombré [El segundo dibujo] como lo que dice ahí, “lo que pienso y lo que digo”, es una **diferencia** que hay. Eh... no sé bien cómo explicarlo, tiene que ver también un poco con el ser diferente, porque a veces, por decirlo así, hay personas muy **imprudentes**. (NC E3 R 114-115)

El identificar los pensamientos tanto propios como de los otros y su nivel de afectación al ser expresados, lleva a pensar que en la Niña Clown hay un proceso de valoración de las experiencias, que se manifiesta a través de la interacción, haciendo evidente el límite, nombrado por ella como *barrera*, tal como lo describe:

Siempre, ponemos, pues, siempre hay una, como una especie de **barrera** entre esas dos cosas, **entre los pensamientos y lo que decimos**. No se puede ver, por eso la hice blanca, entonces, eh siempre es una **barrera imaginaria**, por decirlo así. (NC E3 R 46-47)

Esa forma de valoración de la experiencia se ve plasmada en el dibujo número 2, en la expresión de la intención de comunicar aquello que emerge en su mente y de cómo la barrera que menciona, en términos funcionales, puede dar cuenta de un tamiz o filtro de ideas, antes de que se elija cuál puede ser expresada, ante aquello que se elige no decir, la Niña Clown argumenta:

Casi siempre **si pienso algo malo** de esa persona, yo **me lo guardo**... eh, a mí, bueno, también hay que decirlo, pero si es algo en lo que él o ella pueda cambiar. (NC E3 R 91-92)

Simplemente son **cosas que uno se guarda** y no quiere decir, y a veces son las cosas más importantes o a veces no son tan importantes, entonces uno se las guarda y no las dice. (NC E3 R 31-32)

Por ejemplo **los problemas**: cuando uno tiene un problema, si es muy grave, a veces uno lo **cuenta** [a alguien], pero a veces no. (NC E3 R 36-37)

Si bien el terreno de la barrera en mención se ubica en el campo de lo mental, sus repercusiones se reflejan en la calidad de los vínculos, expresados por ella en términos de confianza: “En cambio si uno no le tiene tanta **confianza** [a alguien], entonces uno le dice menos cosas, entonces, ahí entonces se crea una **barrera**”. (NC E3 R 55-56)

En este orden de ideas se puede pensar que la barrera entre pensar y decir da cuenta de la forma en que la Niña Clown se relaciona con las otras personas, por una parte procurando conservar su esencia de ser diferente, por otra parte indicando el nivel de confianza establecido entre ella y las otras personas, influyendo en la manera en que puede vincularse y expresarse.

De igual manera, es posible identificar en el actuar de la Niña Clown un aire crítico que le imprime un matiz diferente a la forma de concebir su propia identidad. Crítico en varios aspectos: en primer lugar en la medida en que ella procura no quedarse con lo establecido, considerando alternativas que la protejan de un posible rechazo. En segundo lugar, en la medida en que este aire crítico la lleva a establecer un lugar de reconocimiento de sí misma, de su contexto y de la situación.

En tercer lugar, en la medida en que se permite experimentar nuevas opciones de hacer, igualmente efectivas, reconociendo el propio lugar movilizándolo al otro con sus actos y sus expresiones y teniendo presente los alcances, de sus pensamientos y de sus actos, es decir, teniendo presente el *límite*.

A manera de resumen de la categoría *Ser diferente*, se puede pensar que para la Niña Clown, el hacer diferente, el hacer con gusto, el pensar diferente, el ver la diferencia, el reconocer los límites y actuar en reacción a las imposiciones, implican un proceso de conocimiento de lo que se debe o no se debe hacer sin caer en detrimento de su propio lugar ni el de los otros. La postura de esta participante al respecto indica que hay un conocimiento de hasta dónde puede llegar, integrando de esta manera el conocimiento de las normas así como de sus límites, reflejándose estos aspectos en sus pensamientos, así como en sus actos.

Subcategoría Colorear

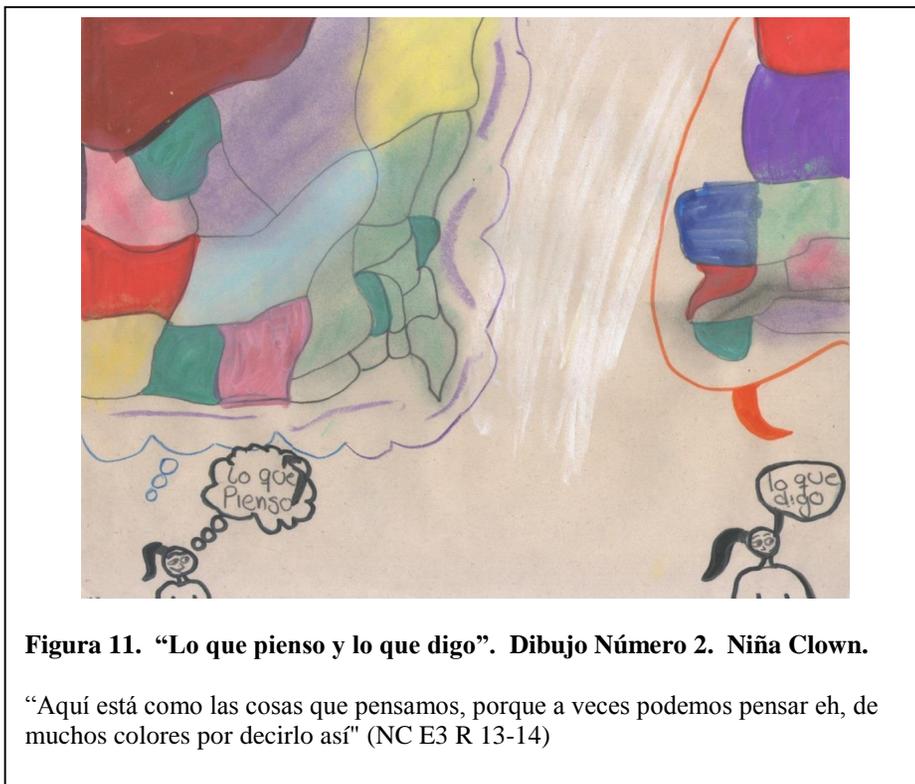
¡Ah!, también me gustan mucho los colores, porque yo dibujo y yo, y yo los dibujos de los cuadernos del colegio, yo no los tengo coloreados. Es que a mí no me gusta, a mí no me gusta eh, colorear mis dibujos, no sé por qué, pero no me gusta, no me siento cómoda [...] eso es lo raro, porque a mí no me gusta colorear mis dibujos, pero me encanta ponerle color a todo. (NC E2 204-209)

Esta subcategoría aborda la manera en que la Niña Clown concibe los colores, haciéndolos parte de su vida cotidiana. Para ella los colores trascienden el dibujo y los utiliza

como una manera de expresar su gusto por lo diferente, afianzando aspectos de su forma de ser como los que se han descrito en las subcategorías *Diferencia*, *Imposición* y *Límite*. Se parte entonces de la afirmación del epígrafe de este apartado, en la que esta participante expresa que no le gusta colorear sus dibujos, pero le encanta ponerle color a todo, identificándose en este aspecto el uso metafórico del color.

En esta vía la Niña Clown no colorea sus dibujos sino que *colorea* sus pensamientos, sus emociones y sentimientos, aspectos que se describirán a continuación.

Para dar cuenta del primer aspecto, de nuevo se tomará como referente el dibujo número 2, en el que ella hace hincapié en su manera de pensar y de expresarse:



Este pensar de colores en la Niña Clown da cuenta de la forma en que ella aplica la metáfora del color, atribuyéndole cualidades de pensamientos en términos de valoración, como puede verse en las zonas coloreadas del dibujo. Con respecto a este asunto ella expresa:

Por ejemplo aquí [lado izquierdo del dibujo] puse algunos colores más oscuros, y aquí unos más claritos [lado derecho del dibujo], por ejemplo este no es clarito jajaja [señala el color morado del lado derecho]. Uno también **piensa cosas malas** [señalando el color morado], por eso, eh también está ahí **como algunos colores oscuros**, que si los puse a propósito, porque uno piensa cosas, por decirlo así, buenas y malas y uno también dice cosas buenas y malas. (NC E3 R 76-83).

En este sentido se puede notar cómo el uso de los colores, corresponde en la Niña Clown a una especie de categorización de los pensamientos, lo que permite a su vez evocar la manera en que ella aplica el filtro de ideas, guardándose aquellas que según su criterio, tienen un color “más oscuro”, como una manera de ser más asertiva y evitar caer en imprudencias, tal como se planteó en la subcategoría *Límite*.

El color, al ser aplicado como filtro de ideas por esta participante, se convierte en un punto de referencia que afianza su posición de *ser diferente*, evidenciándose al momento de interactuar con otras personas. Con respecto a este asunto, el color lleva a que la Niña Clown sea identificada desde su particular forma de ser y de concebirse, fomentando a su vez el pensar en los otros como una manera de reaccionar a su comportamiento. Para ilustrar este aspecto, ella expresa:

Porque a veces a uno le dicen: “**usted siempre tiene que estar pensando en algo**” ¿Y si uno quiere pensar en nada qué? ¿Y si uno quiere **pensar en blanco**? Por ejemplo en el colegio dicen, no, nos dicen: “haga un mapa conceptual de lo que usted quiera. De lo que usted quiera como usted quiera, pero que tenga que ver sobre el tema que estamos trabajando” Y muchos dicen: “No, yo me quedé en blanco...” Entonces [...] yo de pronto **me bloqueo** y se me van las... o entonces a mí se me va la idea, entonces yo: “Ay! **Me quedé en negro!**” ó “**¡me quedé en azul!**” Entonces todos son como: “¿Usted por qué dice eso?” “Porque me bloqué” [les contesto]. Entonces eso sería como **romper con lo que dice la gente** de: “¡Ah... me quedé en blanco!” " (NC E2 R 274-289)

Si bien se ha visto que a través de la metáfora del color la Niña Clown procura filtrar sus ideas a fin de no vulnerar susceptibilidades, esto no quiere decir que ella no posea capacidad para expresar su punto de vista cuando éste no coincide con el de los demás.

Es en este punto donde el color pasa del plano del pensamiento al plano de los actos, en especial aquellos que la llevan a relacionarse con otras personas, “porque por ejemplo uno le puede **decir a una persona cosas que no le guste** a esa persona o **cosas que si le guste** que le diga a esa persona, entonces, ahí están, como los colores” (NC E3 R 85-86).

De esta manera es posible notar como la Niña Clown acude al color para identificar la calidad de sus pensamientos, los cuales al momento de ser expresados le imprimen la característica de diferencia, de allí que el color no sólo se note en su pensar, también se transmite a través de su actuar, como se describe en la subcategoría *Imposición*.

Esto implica para ella cuestionar tanto las rutinas como las respuestas de las personas, a fin de que piensen de maneras distintas a las esperadas, además de evitar actuar de acuerdo con estereotipos y convencionalismos sociales que indican qué hacer según el género o la costumbre, identificando en esta medida posibilidades de cambio o transformación, dando como resultado un producto de su gusto.

Este producto a su vez le recuerda la posibilidad de hacer las cosas de manera diferente, como ocurre cuando cocina: “Yo por ejemplo, [veo] que hay arroz y puré de papa, eso es todo blanco y entonces a mí no me gusta, **Yo le tengo que poner color a eso**” (NC E2 R 214-215)

El colorear en la Niña Clown no sólo se identifica en la manera de realizar las actividades en su vida cotidiana, también se hace explícito cuando ella identifica en su entorno situaciones que requieran de su intervención, por ejemplo, cuando percibe dificultades en las personas que para ella son importantes.

En esta vía se identifica el tercero de los aspectos que dan cuenta del uso de la metáfora del color, esta vez relacionándolo con el sentir, tanto propio como de quienes son importantes para ella.

En el dibujo número 3 por ejemplo, ella describe una escena de Halloween, atendiendo a una experiencia previa con uno de sus primos:



Figura 12. Halloween diferente. Dibujo Número 3. Niña Clown.

"Traté de dibujar a mi primo, pero lo dibujé con más cabello y más... un poco diferente." (NC E4 R 21-22).

El hecho de dedicar el tercero de los dibujos a una historia previa protagonizada por su primo -quien denota un alto grado de importancia para esta participante-, muestra la manera en que la Niña Clown aplica el color en su cotidianidad.

Para este caso, exponiendo la transformación de experiencias de personas significativas para ella, como lo expresa cuando se indaga por la motivación para la elaboración del mismo:

Siempre me han gustado como dibujar monstruos y cosas así; siempre me ha gustado dibujar esas cosas entonces, yo dije bueno, entonces voy a dibujarlo [a mi primo]. (NC E4 R 04-05)

Porque siempre le han dado le han dado, a mi primo le han dado miedo muchas de esas cosas y **por lo pequeño**, la señora que lo cuidaba para que se portara bien le decía que **si no se portaba bien** se lo iba comer alguien, que **un zombie iba a venir y se lo iba a comer, entonces él** siempre **ha sido como miedoso** en esas cosas, entonces lo quise dibujar.
(NC E4 R 24-27)

Esta intencionalidad expresada por la Niña Clown lleva entonces a identificar el dibujo de esta participante con un propósito claro para ella: abordar y *colorear* una experiencia importante para su primo y que ha dejado secuelas como el temor a los temas de halloween. Para poder llevar a su primo a una mirada diferente de su situación ella expresa emociones y sentimientos asociados a cada uno de los componentes del dibujo, como las siguientes:

Acá está un zombie, pero está feliz, este es un **zombie feliz**. Un **vampiro** también que está **feliz**. (NC E4 R 08)

El **vampiro**, está mirando, está observando **goza** del paisaje por decirlo así. (NC E4 R 90)

Hice un zombie con muchos dedos y está feliz Entonces ya atrás sí está el castillo, pero **está feliz, el castillo...** porque por acá vemos el castillo, el camino [el zombie y el vampiro] viven ahí. (NC E4 R 81-84)

No hice algo que normalmente **aparece** en alguna película, en algún libro, que es que siempre en cualquier castillo que está hechizado va a haber un cementerio, pero no **un cementerio feliz**. (NC E4 R 73-74)

Estas cualidades se integran a la intención de la Niña Clown de colorear la experiencia de su primo, cuando argumenta que los personajes principales: el zombie y el vampiro tienen la misión de hacerlo feliz. “[El fantasma, el zombie y el vampiro se relacionan con el niño porque] **lo van a hacer feliz, más feliz**” (NC E4 R 91)

En este orden de ideas, es posible pensar que el dibujo es utilizado por esta participante como vehículo para transformar experiencias, dando cuenta de la intención de transformar las ideas de su primo sobre estos temas en algo más agradable para él, aspecto que se ve apoyado por el siguiente argumento:

De hecho, yo se lo mostré [el dibujo] a **mi primito** y se lo expliqué, y le gustó mucho porque... como dije anteriormente él **es algo miedoso** con esas cosas y es muy **supersticioso**. Entonces, le gustó mucho y aunque nosotros le hemos dicho muchas veces que eso no es real, y que las cosas que él ve, o dice que ve, no son reales, que solamente son producto de su imaginación. Ahí está también esa parte de **hacerlo feliz también a él**.
(NC E4 R 97-101)

En el proceso de colorear se nota la manera en que la búsqueda de diferencias y el hacer diferente se convierten no sólo en ideas para esta participante, sino que se conciben como elementos que llevan a cambiar el estado de las cosas o de las ideas, como las elaboradas por su primo en torno al tema del halloween.

Además de la intención de que su primo cambie las percepciones que tiene de temas que pueden ser desagradables, se pudo notar que la intención de colorear, también lleva a que éstas percepciones sean cargadas afectivamente con otras emociones, por ejemplo, cuando la

participante expresa el estado habitual de las cosas y su manera de *colorearlas*, es decir, de hacerlas diferentes:

Normalmente un cementerio es con las lápidas grises y blancas incluso negros... son de esos 3 colores. Entonces, es... de ahí viene ese fantasma, del cementerio. **Un cementerio con más color, está más colorido, más cosas así felices y alegres** (NC E4 R 68-70)

La intención de contrastar de los colores tristes o convencionalmente conocidos como colores lúgubres: azul, negro y morado. Para para la Niña Clown estos colores no son percibidos como tristes, razón por la que hace evidente la necesidad de verlos diferentes y de llevarlos en otras experiencias.

Es acá donde se nota que el significado que la Niña Clown otorga a los colores no depende exclusivamente de convenciones sociales, que no deja de reconocer, pero a las cuales no acude; su estilo personal le indica las combinaciones que puede hacer y por lo tanto, las conclusiones a las que puede llegar, como lo argumenta cuando se indagó por los significados que ella le atribuyó en este dibujo en particular a estos tres colores: “Eh... como también dejar nuestros miedos y pensar que las cosas son, no todo es triste y por decirlo así, ponerle más color. (NC E4 R 106-107)”

Esta última afirmación es importante, de ella se puede comprender la manera en que la Niña Clown está utilizando el dibujo y explica su manera de ver el mundo, por ejemplo, en el hecho de usar el dibujo para explicarle a su primito que los temores surgen de la imaginación, pero que la imaginación a su vez, puede cambiar la percepción de las cosas.

A manera de resumen, se puede notar en el recorrido por esta subcategoría que para la Niña Clown el color opera a manera de metáfora, relacionando sus gustos personales con la experiencia de conocer el arte y con su proceso de experimentación. Así, la Niña Clown alimenta su *ser diferente*, identificando todo aquello que puede hacer por inclinación o aquello que le sea impuesto, delimitando su propio lugar. El color se identifica en la manera en que la Niña Clown piensa, siente y actúa.

De igual manera se puede identificar que el ponerle color a todo, menos a sus dibujos, motiva a la Niña Clown a aplicar el propio gusto al momento de actuar, tornando las cosas y situaciones en algo más agradable, por lo tanto, más disfrutable. En esa medida, hacer algo más colorido para ella es hacerlo de manera diferente, más cargado de alegría y felicidad, facilitando la asimilación de experiencias, tanto pasadas como nuevas.

5.2. Niña Ambientalista: La importancia de la familia en la construcción de un mundo mejor

La segunda participante en este proceso, es una niña de 10 años, proveniente de uno de los sectores con más alto índice de problemáticas en la ciudad. Esta participante vive con sus padres, hermano y abuela, personas importantes en su vida y con quienes ha construido relaciones de amor y respeto influidas por una visión holista que la lleva a ubicarse no sólo en el planeta sino en el cosmos.

Su preocupación por el medio ambiente, la protección de los animales, el respeto por otras formas de vida fueron intereses que llevaron a identificar la fuente de su apelativo: *Ambientalista*.

En el abordaje y estudio de los datos aportados por esta participante se identificaron tres categorías que conforman su estructura significativa: en primer lugar la categoría *Familia*, que da cuenta de la manera en que se percibe a sí misma desde su lugar en este contexto, siendo la espiritualidad y las influencias familiar y paterna los temas que dan cuenta de estos aspectos.

La categoría *Mundo* expone la manera en que la Niña Ambientalista lleva a cabo su cotidianidad, dando cuenta de los aprendizajes y de las relaciones que establece a partir de ellos y de las reflexiones e ideas que quisiera poner en marcha para contribuir de esa manera a un mundo mejor.

Por último, la categoría *Cosmos* aborda el interés de esta participante por indagar sobre otras vidas por fuera del planeta, contemplando en todo momento la posibilidad de otras clases de mundos y de existencias.

5.2.1 Categoría Familia

*"A mí me parece algo hermoso y es que uno está luchando con la familia y no uno solo. Ya cuando uno sea más grande pues ya uno como que construye su vida, pero lo más bonito es **estar con la familia y luchar con ella.**"* (NA E3 R 42-44)

La categoría FAMILIA aborda aspectos que dan cuenta de la manera en que la Niña Ambientalista percibe su lugar en su familia, así como algunos elementos que describen la cotidianidad de su vida al interior de la misma. Integrándose en las subcategorías: *Influencia familiar*, *Influencia paterna* y *Espiritualidad*, se abordaron temas como la espiritualidad familiar, las actividades familiares y las preferencias de la participante en mención, dando cuenta de cómo su relación familiar influye en la manera en que piensa, siente y actúa. A continuación se describen estos aspectos con más detalle.

Subcategoría Influencia familiar:

*Porque lo disfruté con mi familia y lo hice con ella, y lo que más me gusta hacer a mi es **hacer algo en familia.***

(NA E3 R 48-49)

Se agrupan en esta subcategoría los elementos que hablan de la manera en que la Niña Ambientalista concibe su núcleo familiar, destacándose la relación que establece con las personas significativas en su vida: sus padres, su hermano y su abuela, referentes fundamentales que dan

cuenta de sus valores, de sus preocupaciones por problemáticas específicas como la contaminación y posibles estrategias de solución, así como su deseo de transformar el mundo.

En esta categoría se condensan además las actividades de la vida cotidiana de la Niña Ambientalista, que son vistas por ella como una oportunidad de disfrutar de la compañía de su familia, haciendo referencia al día a día como una “lucha”, entendida por ella no en términos negativos sino en términos de compañía y apoyo, tal y como lo expresa en el siguiente fragmento del Dibujo número 2:

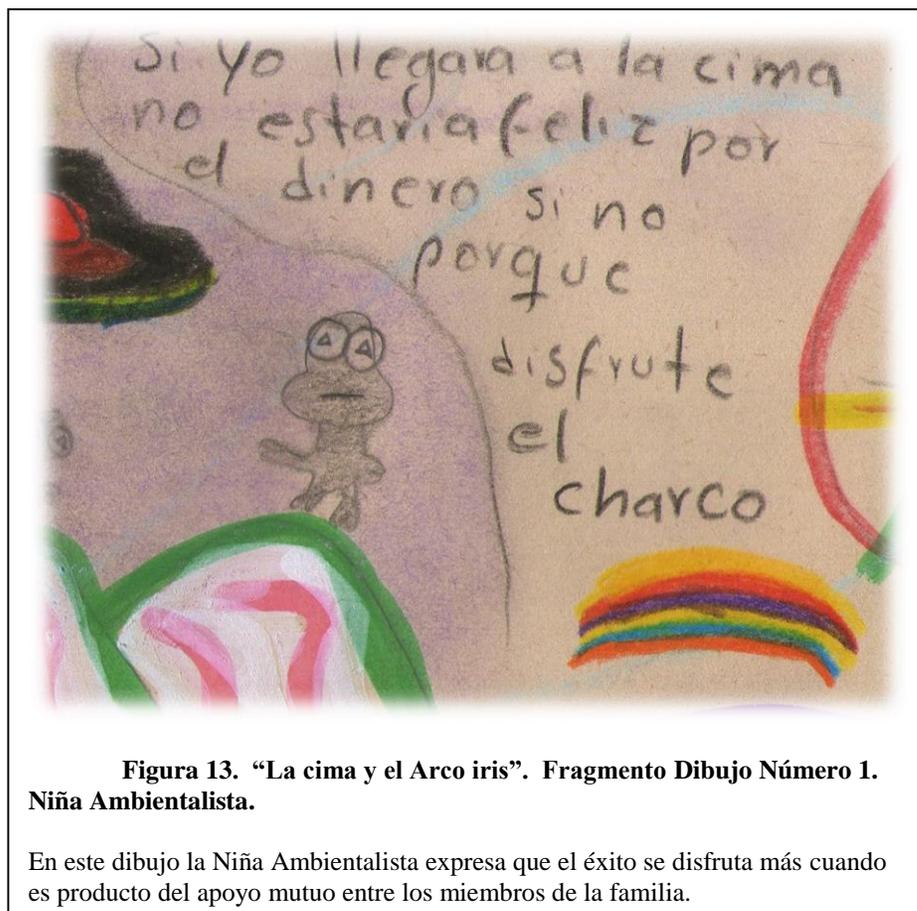


Figura 13. “La cima y el Arco iris”. Fragmento Dibujo Número 1. Niña Ambientalista.

En este dibujo la Niña Ambientalista expresa que el éxito se disfruta más cuando es producto del apoyo mutuo entre los miembros de la familia.

Con relación al anterior fragmento, se identifica en la frase una alusión a disfrutar más del proceso, que ella nombra como “charco” que de la meta, nombrada por ella como “cima,

dinero”. En este sentido es posible notar la manera en que la Niña Ambientalista concibe los procesos realizados en familia, entendiéndolos en términos de *lucha* y atribuyéndoles mayor importancia con relación a aquellos que le implican reconocimiento, éxito o dinero; en esta vía la lucha es concebida por ella como:

Algo **hermoso**, y es que uno está luchando con la familia y no uno solo.

Ya cuando uno sea más grande pues ya uno como que construye su vida, pero lo más bonito es estar con la **familia** y **luchar** con ella. (NA E3 R 42-44)

Siguiendo estas ideas, se puede identificar que en la Niña Ambientalista, en términos de actividades, la meta no es tan relevante como el proceso a desarrollar, teniendo este último la connotación de esfuerzo, que lleva a afianzar los lazos familiares y a fomentar el disfrute de la compañía familiar, eje transversal de las cosas que le gusta hacer, como lo afirma en la expresión: “Porque lo **disfruté** con mi familia y lo hice con ella, y lo que más me gusta hacer a mí es **hacer** algo **en familia**.” (NA E3 R 48-49).

El hacer algo en familia permite identificar la particularidad de los hábitos, actitudes y conductas de la Niña Ambientalista, los cuales son reflejados en la manera en que ella se relaciona, enfatizando en el respeto y en el amor como aprendizajes producto de la enseñanza de sus padres, como lo expresa a continuación, cuando aborda uno de los fragmentos del Dibujo número 1:

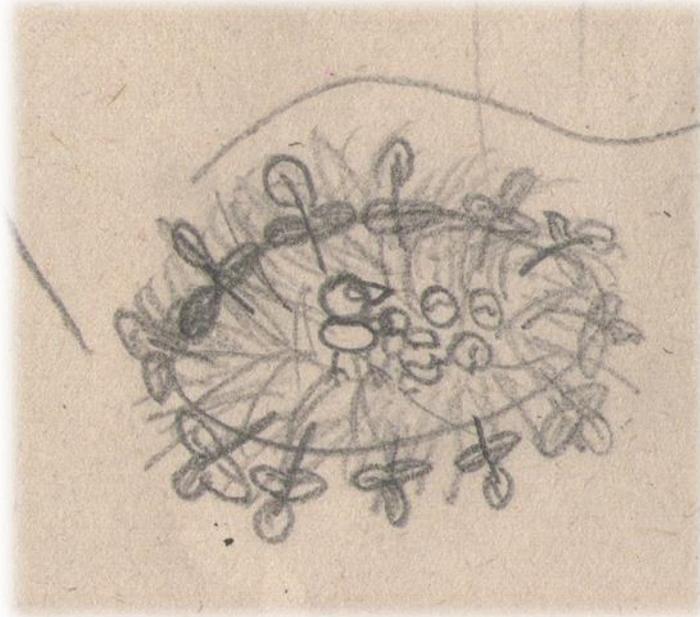


Figura 14. “Familia de pollitos”. Fragmento Dibujo Número 1. Niña Ambientalista.

Mi **papá** y mi **mamá** siempre me **enseñan** todo eso [no pelear y respetar] y eso que ellos saben... hay padres que les enseñan eso a los niños pero por medio de las peleas, golpes, correazos o que los maltratan solamente que porque pelean en el colegio. Pero esa no es la manera; mi papá y mi mamá **a nosotros no nos pegan**, yo no sé... **ellos son** tan **buenos padres**, que son... son unos de los padres que no hay necesidad que les lloren a los hijos, sino que les **enseñan** que uno no hace eso y no regañándoles ni gritándoles, ni pegándoles una pela. (NA E4 R 253-259)

En este sentido, los valores en mención son comprendidos por ella como propios y característicos de su núcleo familiar. Siguiendo esta idea, es posible identificar en la Niña Ambientalista los términos de cordialidad y respeto bajo los cuales concibe el trato entre los miembros de su familia y que es expresado por ella como una forma de “*evolución*”, tal y como lo afirma: “**mi familia**, o sea, ésta solamente, porque de parte de mi papá y mi mamá no siempre hay eso; solamente ellos como que han sido como **los únicos** que han como digamos que **evolucionado** en esa familia”. (NA E4 R 265-267).

La forma de ser de los padres de la Niña Ambientalista, también es percibida por otras personas desde las características de afecto y respeto expresadas entre ella y los diferentes miembros de su familia. A través de estos aspectos esta participante puede establecer contrastes y/o comparaciones con respecto a las otras personas que conoce, como sus amigos o compañeros de colegio, estos contrastes desembocan en una impresión de sus padres y de su hermano, valorada por ella positivamente y expresada en sus términos de la siguiente manera:

[Tener papás tan amorosos] es **muy bueno**, porque yo creo que hay niños que quisieran tener papás como mi papá y mi mamá, quisieran que **un papá tan amoroso, una mamá tan bonita**... me dicen así, eh... me dicen: "¡Ay, su mamá tan bonita!". (NA E4 R 290-293)

Crean que [mi mamá] es muy **agradable** y muy **amorosa**... yo: "¡Ay gracias!". Cuando están ahí: "su papá tan serio...", y yo digo: "ah, **él** es muy **amoroso** y yo lo quiero mucho, lo quiero no, **lo amo mucho y a mi mamá también**, y a **mi hermanito también** a pesar de que sea tan loco y tan terco". (NA E4 R 295-300)

Cuando hace referencia a la relación que sostiene con su hermano, la Niña Ambientalista describe dificultades, como las puede tener cualquier relación de esta clase, sin embargo, ella argumenta que gracias a la influencia de sus padres, al amor y el trato que tienen como padres hacia sus hijos, ella y su hermano pudieron trascender algunos malestares y solucionar las dificultades sin acudir a estancias drásticas, esto es, sin necesidad de usar la violencia y haciendo uso de la comunicación, con respecto al papel de su padres en situaciones como esta ella argumenta:

"Ellos nos dicen que **no les gusta** [vernos] **pelearnos**, que no les gusta que... mi hermanito y yo a veces discutimos por bobadas pero no, antes, porque él que quería esto que yo esto. Los dos nos queríamos pero igual nos peliábamos pero ya no, porque dice mi papá que nosotros nos hablamos, y él y yo ya no peliamos, no, ya no; **ya él y yo resolvimos eso**"
(NA E4 R 272-278)

"Porque yo le dije [a mi hermano] que, porque él y yo nos dijimos que no hay necesidad de peliar, sobretodo yo le dije que **no había necesidad de peliar y discutir** por **cosas que no valen la pena**, porque hay cosas en el mundo que hay que preocuparse más por eso y no por una simple pelea"
(NA E4 R 280-286)

En este orden de ideas, se puede identificar que el amor se convierte en un factor fundamental para la Niña Ambientalista, motivándola para dar lo mejor en sus actividades, imprimiéndole a su vez un sentido de compromiso que se ve reflejado en la necesidad de no defraudar a quienes se lo han expresado, en especial a su padre.

De esta manera es posible notar cómo la relación que la Niña Ambientalista establece con sus padres le ha facilitado experiencias y aprendizajes que se notan en su manera de ver el mundo, vinculando el amor como elemento motivador de sus actividades y como clave para su forma de relacionarse, en especial con las personas de su familia. Así se ve en el siguiente fragmento del dibujo número 2, en el que enfatiza el amor que siente hacia su padre:

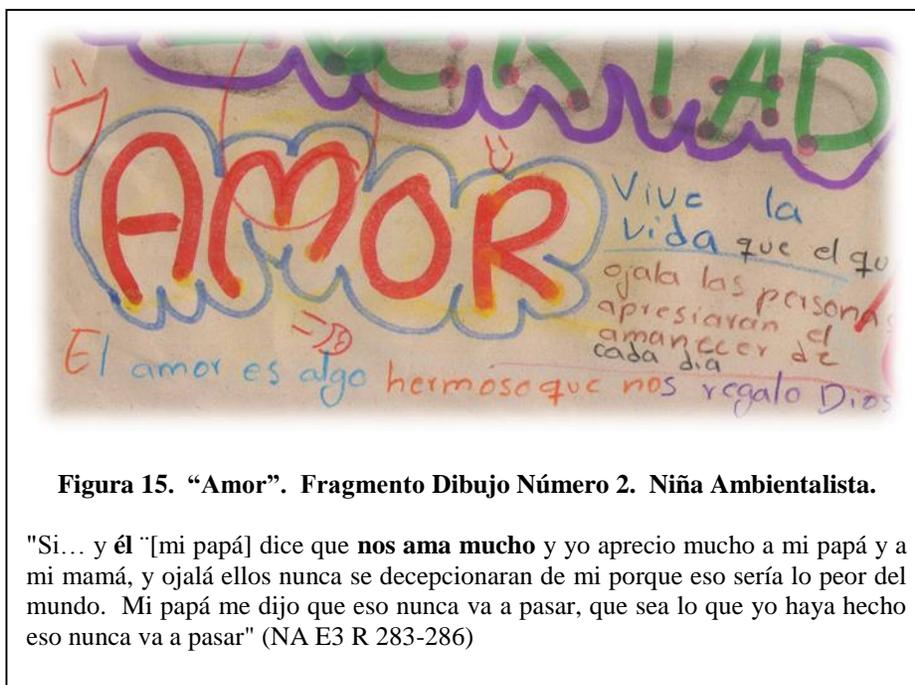


Figura 15. “Amor”. Fragmento Dibujo Número 2. Niña Ambientalista.

"Si... y él [mi papá] dice que **nos ama mucho** y yo aprecio mucho a mi papá y a mi mamá, y ojalá ellos nunca se decepcionaran de mi porque eso sería lo peor del mundo. Mi papá me dijo que eso nunca va a pasar, que sea lo que yo haya hecho eso nunca va a pasar" (NA E3 R 283-286)

El interés por temáticas como las que se han mencionado, es estimulado por el propio interés de sus padres, de quienes afirma, siempre les ha gustado estudiar. Con relación a este aspecto es válido aclarar que en el proceso de las entrevistas con esta participante y en conversaciones sostenidas con ellos, se pudo identificar que ambos padres no pudieron culminar sus estudios universitarios debido a la falta de recursos, lo que les llevó a establecer como prioritaria la crianza de los hijos, así lo manifestó la Niña Ambientalista en sus relatos:

Mi **mamá quiere seguir estudiando**, ella se salió, estudio como por dos o tres años pero quiere volverse a meter, porque definitivamente le encanta estudiar y a mi papá también. (NA E3 R 273-276)

Es más, **él [mi papá] estudió** para ser eso de ser Doctor... científico, algo así y no mucha gente se gradúa de eso y mi papá fue uno de los que

se graduó y el **prefirió dejar ese estudio que dejarnos a nosotros.** (NA E3 R 268-270)

Mi **papá** desde chiquita siempre **me ha enseñado** todas esas cosas, y **mi mama también...** mucho; porque a ella le encanta el estudio y a mi papá también y **yo los admiro** mucho por eso. (NA E3 R 268-271)

Estos últimos elementos de la subcategoría Influencia familiar, permiten abordar la siguiente subcategoría: Influencia paterna, en la que se tratará más a profundidad la relación que la Niña Ambientalista establece con su padre, en especial a través del conocer, aprender e investigar en torno a su tema de mayor interés: los ovnis.

Subcategoría Influencia paterna

"Mi papá me lo enseñó, casi todo lo que yo digo me lo dice mi papá"

(NA E3 R 34)

En los dibujos y los relatos generados por la Niña Ambientalista se identificó como un factor común el hecho de vincular o hacer referencia a los miembros de su familia. Se destaca, por el nivel de relevancia que le otorga ella misma, la relación con su padre, expresado por ejemplo en la frase: "Yo siempre cuando mi papá llega a la casa me mantengo yo es con él porque **me gusta estar mucho con mi papá.**" (NA E3 R 05-06).

Varios aspectos fomentan ésta valoración de la relación con su padre: el investigar juntos en torno a temáticas de interés común; el reflexionar y acudir a él para resolver sus inquietudes

cotidianas y escolares, la posibilidad que tiene de buscar información en su compañía, ya sea a través de programas de televisión o desde la búsqueda en internet entre otros, en general, las posibilidades de ser, pensar y hacer que se generan cuando están juntos.

Estos aspectos se ven plasmados en el segundo de sus dibujos, dando cuenta de la influencia de su padre en su vida, esto se pudo notar no sólo por la configuración de las imágenes sino por la forma de expresarse y de nombrar sus intereses al momento de abordar los elementos constitutivos del dibujo:



Figura 16. “Mis intereses”. Dibujo Número 2. Niña Ambientalista.

Mi papá y yo hablamos de muchas cosas, pero sobretodo de esto [los extraterrestres] y de esto [los valores]. Y de estar siempre juntos y todo eso. (NA E3 R 54-56)

"A mi papá también le da mucha curiosidad de eso" (NA E3 R 59)

Los gustos e intereses que la Niña Ambientalista tiene en común con su padre, sean estos personales o que impliquen relación con otras personas o con el entorno y el medio ambiente, se convierten en posibilidad de hacer, de investigar y, en esta vía, aprender, lo que deriva en experiencia y en capacidad de reflexión y argumentación. Se destaca entre estos gustos el tema de los extraterrestres, siendo uno de los más recurrentes en las narraciones de esta participante:

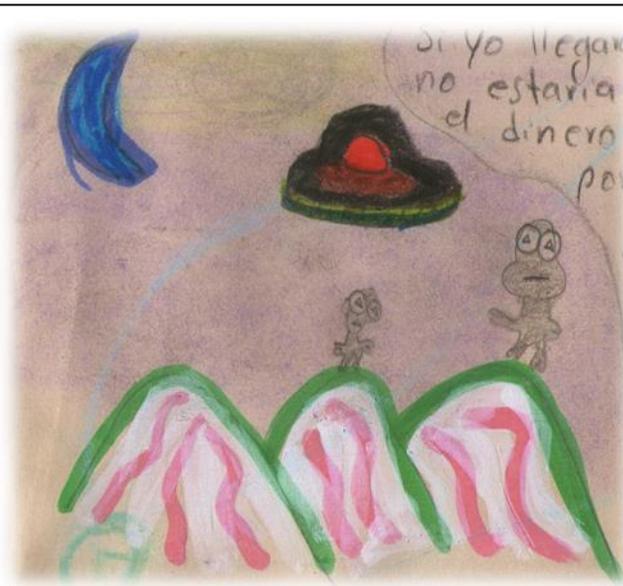


Figura 17. “Extraterrestres”. Fragmento dibujo Número 2. Niña Ambientalista.

Porque también [el tema de los extraterrestres] lo veía es con él [con mi papá], o cuando estoy con él, **él me cuenta porque yo le pregunto**. O él me dice porque **sabe que a mí me gusta eso como a él**. (NA E3 R 77-78)

Cuando él llega, él y yo nos **vemos** un canal que se llama *History* y ahí presentan todo ese tipo de cosas **también** en **videos** que le aparecen en *Youtube*. (NA E3 R 08-09)

La preocupación por el medio ambiente, la contaminación y el daño que el hombre le hace al planeta también son temas importantes en sus relatos e indican el tipo de reflexiones que la Niña Ambientalista establece a partir de la experiencia de documentarse con su padre, esto se

pudo identificar en el primero de sus dibujos, donde el tema que la motivó a dibujar fue el daño que se le está haciendo al medio ambiente.

Se destaca en este primer dibujo un elemento que da cuenta de lo descrito en las subcategorías anteriores, el nido con pajaritos representa para la Niña Ambientalista el valor de la unión familiar como fortaleza para resistir ante situaciones como la abordada:

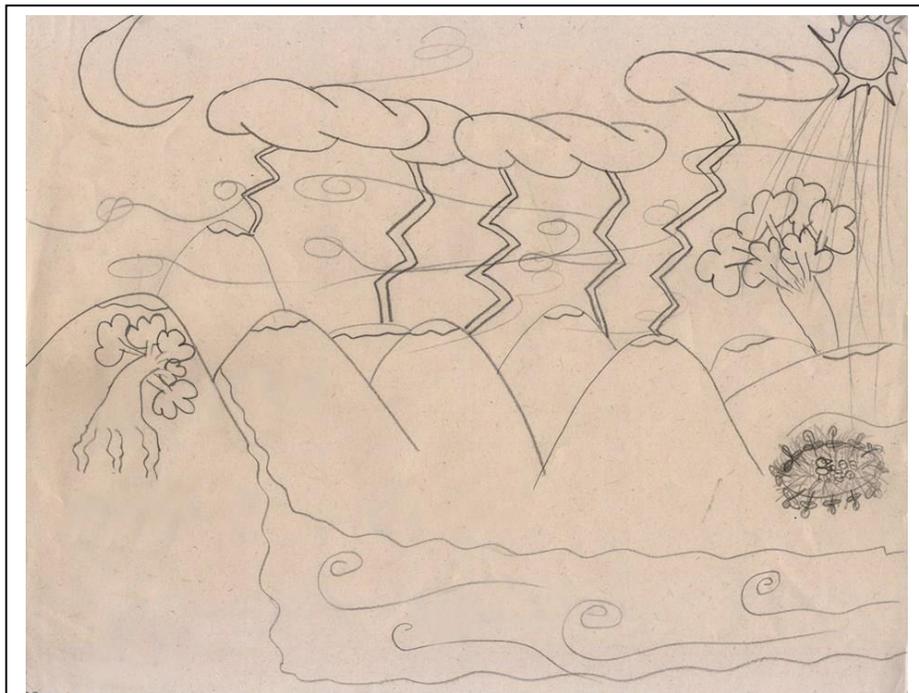


Figura 18. “El mundo que me preocupa”. Dibujo Número 1. Niña Ambientalista.

Mi **papá** fue el que me hizo entrar en eso [en la preocupación por el ambiente], porque a mí desde pequeña me ha gustado mucho la naturaleza; entonces él **me cuenta cosas de la naturaleza** o de cuando él estaba pequeño y todo eso sobre la naturaleza y **a mí me gusta mucho** desde pequeña eso. (NA E2 R 179-183)

No obstante, se identifica que no sólo la contaminación o la presencia de seres extraterrestres generan interés en esta participante, problemas sociales como la injusticia, el maltrato y la explotación de personas hacen parte de lo que le llama la atención, como se ve en el

siguiente fragmento del dibujo número 2, en el que critica la tendencia de los seres humanos a ponerse un precio:



Figura 19. “Personas tachadas por el dinero”. Fragmento Dibujo Número 2. Niña Ambientalista.

El **dinero** hay veces que **daña a las personas**, ojala el dinero lo supieran aprovechar las personas que si lo necesitan, que si lo saben tener, que no son engreídos, ni nada de eso, sino que lo saben, la saben manejar y ayudan a los pobres porque no siempre es de plata. (NA E3 R 415.419)

Estas temáticas entre otras indican que los intereses de la Niña Ambientalista se orientan de manera similar a los intereses de su padre, situación que los ubica en un nivel que les permite compartir experiencias y pensamientos y que les lleva a un reconocimiento mutuo de aquello que los moviliza y que le genera inquietud y ganas de aprender.

De esta manera, la preferencia de la Niña Ambientalista por la compañía paterna le sirve de referente para motivarse a aprender, a investigar y a reflexionar en torno a aquello que le llama la atención, motivándola incluso a escribir, aspecto que se manifiesta en el segundo de sus

dibujos, a través de las diferentes frases reflexivas que lo configuran. Con respecto a su gusto por la escritura expresa:

A mí siempre me ha gustado escribir, pero eso proviene de mi papá. (NA E3 R 258)

Porque yo a veces me invento cuentos pero no muchos se los muestro a mi papá, Porque a veces me parecen como ridículos pero hay veces que si me parecen bonitos pero tampoco se los muestro a veces. (NA E3 R 260-263)

A manera de resumen, es posible pensar que para la Niña Ambientalista la compañía de su padre, las actividades juntos, el compartir espacios y hablar de los temas que a ambos les interesan, fomentan su capacidad de generar reflexiones y de orientar sus acciones, motivándola a pensar de manera crítica y consecuente, vinculando las posibles consecuencias de sus actos a su pensar, lo que fomenta una relación más adecuada tanto con ella misma como con el entorno y las personas con las que interactúa.

Subcategoría Espiritualidad familiar

“El amor es algo hermoso que nos regaló Dios”

(NA E3 R 295)

Algunos elementos en los dibujos y relatos de la Niña Ambientalista dan cuenta de una espiritualidad, entendida por ella no en términos de creencia sino de práctica y que no implica la

rigurosidad de asistir a rituales propios de la religión católica sino que es fomentada como actividad familiar, que une a la familia y que constantemente se ejercita desde el amor como regalo de Dios, como se ve en este fragmento del dibujo número 2:

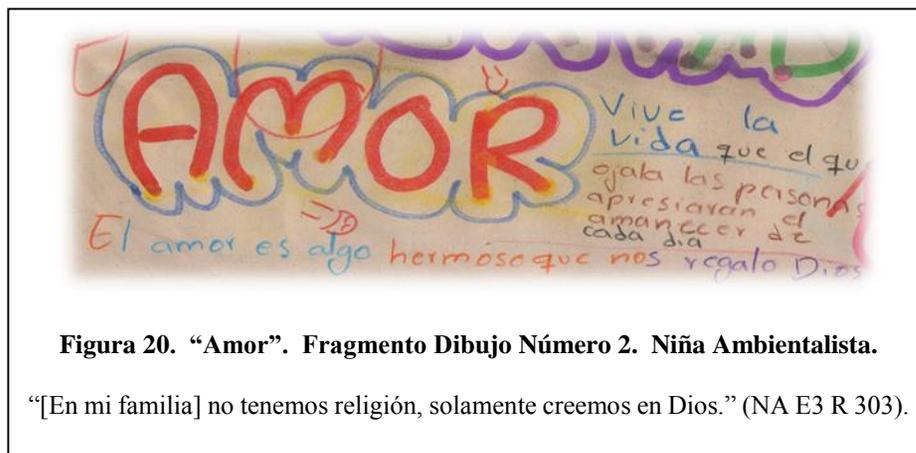


Figura 20. “Amor”. Fragmento Dibujo Número 2. Niña Ambientalista.

“[En mi familia] no tenemos religión, solamente creemos en Dios.” (NA E3 R 303).

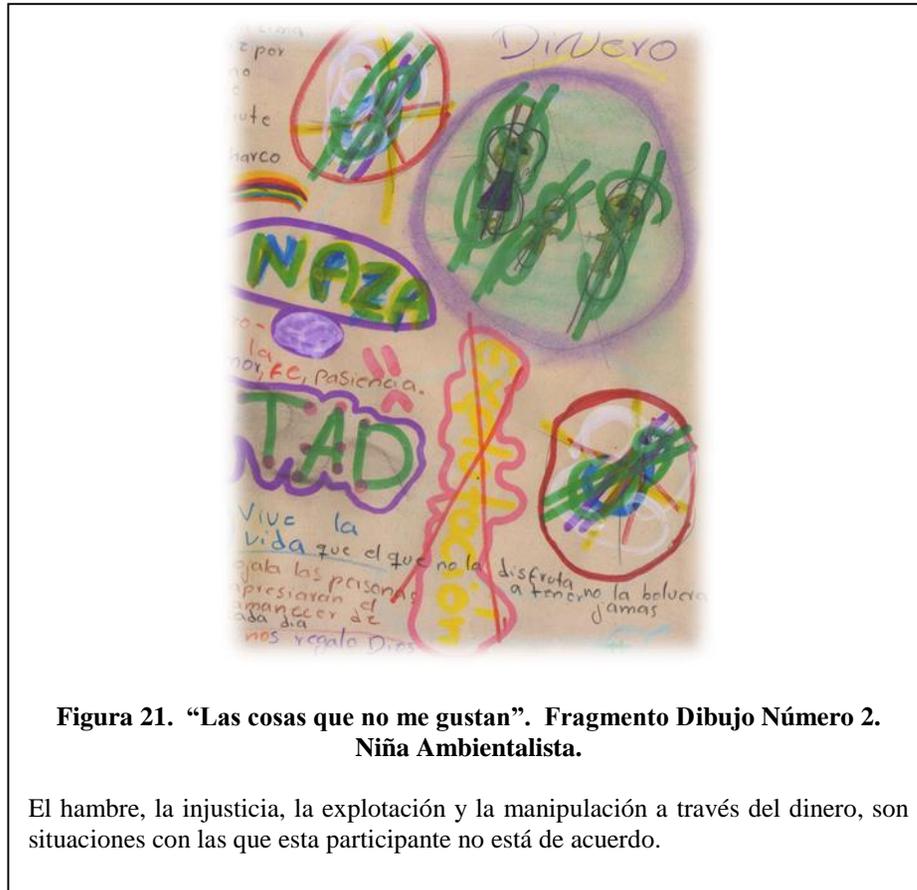
La creencia en Dios que caracteriza a esta participante se ve en la manera que tiene de expresarse, por ejemplo, con respecto a la vida que está viviendo, identificándose este aspecto como una práctica espiritual que es fomentada por sus padres como parte de su rutina diaria:

Hay veces que nosotros que en la comida, que rezar o que **mi papá** nos acuesta y **siempre nos dice** que pídadle **gracias a Dios**, o mi **mamá también**, o que nos levantan para ir a estudiar, nos dan el desayuno, **gracias Dios** que por el desayuno, todo eso...” (NA E3 R 316-319)

De igual manera el agradecimiento se extiende hacia sus padres: “Le damos **las gracias** a mi **papá** o a mi **mama** también por hacernos el desayuno, levantarnos... y todo eso.” (NA E3 R 322).

En torno a esta noción de agradecimiento, la Niña Ambientalista construye una reflexión que la lleva a procurar un entendimiento de situaciones como el hambre, la injusticia, la

explotación y la manipulación a través del dinero, situaciones que representa en el dibujo número 2, donde expresa su opinión de inconformidad:



Desde los relatos que acompañan estos fragmentos de dibujos, se identifica que el agradecer no sólo es una práctica sugerida por sus padres sino que se convierte en una característica de la forma de ser de la Niña Ambientalista, el disfrutar la vida, reconociendo su levedad, como una forma de agradecer la misma.

Los bienes materiales, el dinero y las comodidades, son vistos por la Niña Ambientalista como dones que se deben agradecer, sin embargo muchas personas no lo hacen, como lo expresa:

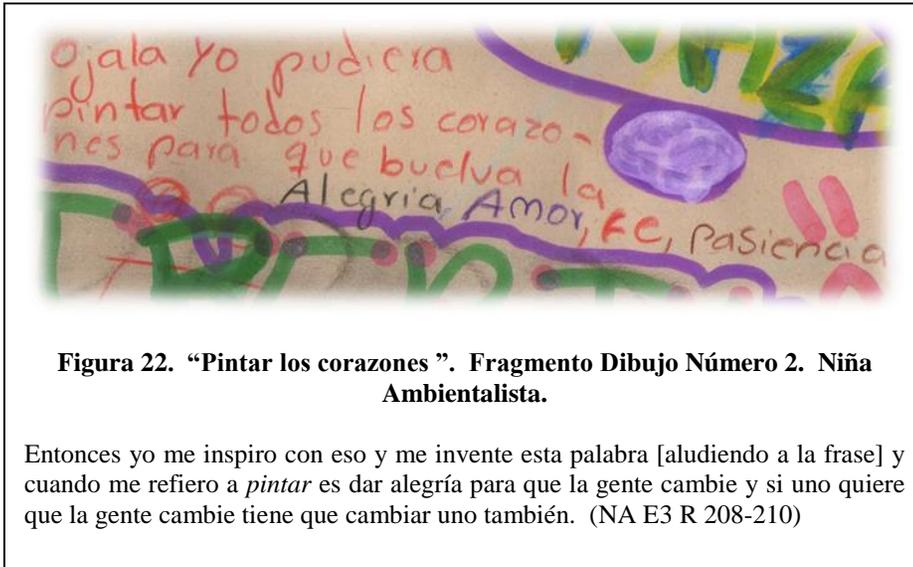
Si... y hay personas que **maltratan a las otras** y parecen que no les importara que amanecieron vivos, **no le dan gracias a Dios...** "Ay Dios mío gracias que amanecí vivo". Porque hay personas que duermen y al otro día ya no están aquí, y no es que se mueran sino que ya están en otra parte, eso me explica mi papá. (NA E3 R 141-144)

Hay personas que tienen muchas cosas más que uno, y no le dan gracias a Dios porque tienen eso. O porque tengo al menos una simple sillita pero la tienen, sea lo que sea es algo y no lo agradecen. Y tampoco despiertan para decir gracias a Dios, sabiendo que **Dios**, que eso es **lo que creó todo**, y **lo hizo todo perfecto**. (NA E3 R 165-178)

El agradecimiento, es en este orden de ideas, se puede ver como una expresión de la espiritualidad de la Niña Ambientalista que se relaciona con el amor definido en sus términos. Así, el amor y agradecimiento por lo que se tiene así como el agradecer la vida misma, se pueden ver como expresiones de espiritualidad que ella bien conoce pero que no identifica en algunas personas, tal como lo expresa:

El amor siempre ha existido, sólo que no mucha gente lo aplica porque...
mmm.. por decirlo así no se le pega la gana de hacerlo, porque no le gusta, porque no quiso nacer, solamente es como un **parásito en el mundo** por decirlo así, porque no quiere a nadie, no le gusta nada. (NA E3 R 335-339)

Este argumento lleva a que la Niña Ambientalista exprese como muestra de respeto por el otro y por sus circunstancias, su necesidad de brindar alegría, amor y fe, tal como se ve en el siguiente fragmento del dibujo número 2:



El compartir con las personas valores como la alegría, el amor, la fe y la paciencia también contribuye al fortalecimiento de su espiritualidad, pero esto debe ser algo que se refleje de adentro hacia afuera, como enfatiza al final de la frase. En este sentido la Niña Ambientalista visualiza a las personas como iguales, aún con sus defectos o dificultades, ante todo con capacidad de cambiar para aceptar al otro tal y como es. Esto se notó en uno de sus relatos, en el que se destaca esta capacidad de compartir, sin distinción ni prejuicio:

Digamos que a las personas pobres así como que les falta respeto, mi papá también me contó una historia de un señor que vivía en la calle, pero él fumaba, consumía droga. Pero mi papá en ese momento tenía un pan de maíz, entonces es como, ese señor en ese momento le contó toda la historia a mi papá, que en ese momento él estaba deseando un pan;

porque él siempre le pide a Dios, y todo lo que le pide, Dios se lo da,
porque él es bueno a pesar de que consume eso, entonces es **como decir,**
si Dios le dijera a mi papá, dele el pan a ese señor.

Entonces mi papá se lo dio y le dijo: ¿Señor quiere pan?, él paró la moto
y le dijo. Entonces el señor le contó toda la historia que él todavía
consume y que él le pide mucho a Dios que así sea marihuaneros y de
todas maneras hay mucha gente que es así y cree en Dios. (NA E3 R 91-
104)

Recapitulando esta subcategoría, se identifica la espiritualidad en la Niña Ambientalista como una influencia familiar, que es concebida por ella en íntima relación con el amor, en tanto regalo de Dios y que se manifiesta en agradecimiento constante por cada aspecto de su vida, tanto de las cosas materiales como espirituales, y que procura irradiar en su entorno, visualizando a las personas como iguales a pesar de sus dificultades o debilidades.

A manera de cierre de la categoría *Familia*, los aspectos abordados en este recorrido permitieron identificar el vínculo familiar de la niña Ambientalista como una motivación constante, que le indica la manera más adecuada de interactuar con el mundo, pensando constantemente en su rol y en las consecuencias del mismo, procurando un aprendizaje continuo de las cosas y de las situaciones que, por una parte alimenta su necesidad de conocer mientras que por otra, fortalece y consolida su vínculo con los miembros de su familia. De igual manera este aspecto tiende a irradiarse hacia su entorno, manifestándose en una necesidad de compartir su alegría, amor, fe y paciencia, dando cuenta de la manera en que se relaciona con el mundo.

A continuación se centrará la atención en esta relación, a través del abordaje de la Categoría *Mundo*.

5.2.2 Categoría Mundo

En el recorrido por la categoría familia se han descrito tres influencias en la vida de la Niña Ambientalista, el entorno familiar, la relación con su padre y dimensión espiritual.

Esto permite contextualizar la categoría *Mundo* en la que los aprendizajes y reflexiones que se derivan de dichas influencias se ponen en juego en situaciones específicas en las que se destaca como tema recurrente la preocupación por el mundo, nombrada así por ella.

Como se ha visto en párrafos anteriores, la Niña Ambientalista reflexiona constantemente en torno a situaciones que observa y en las que desea intervenir, como lo expresa cuando afirma: "Pues a mí siempre me ha gustado reflexionar sobre muchas cosas ehh... ver mucho del mundo, de lo que pasa" NA E3 R 265-266.

En esta vía, la atención que brinda a la relación de los organismos con sus entornos, así como su necesidad de generar aportes significativos que fomenten la conciencia suficiente para cambiar el mundo, se identificaron como temas recurrentes en las reflexiones de esta participante.

Esto se ve plasmado por ejemplo, en el segundo dibujo en el que combinó dibujo con frases de corte reflexivo, a través de las cuales se pudo lograr un acercamiento a su forma de pensar al respecto:

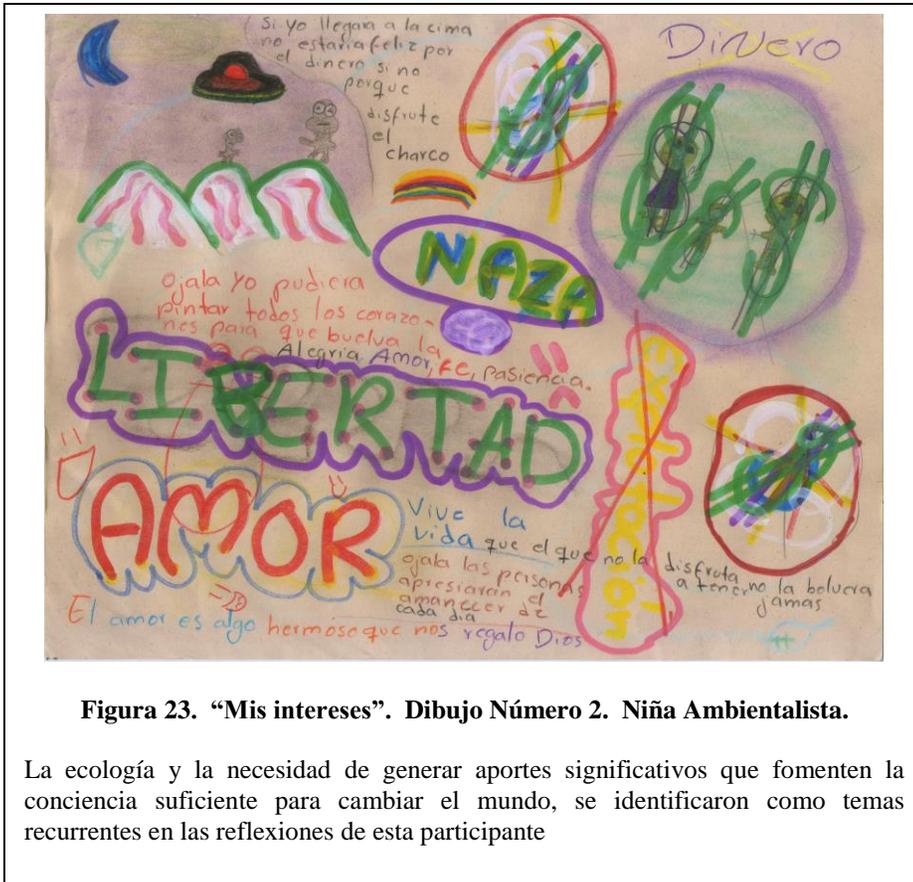


Figura 23. “Mis intereses”. Dibujo Número 2. Niña Ambientalista.

La ecología y la necesidad de generar aportes significativos que fomenten la conciencia suficiente para cambiar el mundo, se identificaron como temas recurrentes en las reflexiones de esta participante

A continuación se abordarán dos subcategorías que emergieron del estudio de estos elementos y que dan cuenta, por un lado, de la tendencia a destruir y contaminar, característica de los seres humanos que será trabajada en la subcategoría *adaptación*. Por otro lado se centrará la atención en la tendencia que se identificó en esta participante de ayudar y brindar herramientas y estrategias para un mundo mejor, subcategoría denominada *ayudar al mundo*

Subcategoría Adaptarse al mundo

"Vive la vida porque el que no la disfruta no la vuelve a tener jamás"

(NA E3 R 138)

Esta subcategoría da cuenta de la forma cómo esta participante concibe la relación del hombre con su entorno, enfocando la atención en la manera inadecuada de adaptarse al medio ambiente, contaminando no sólo su entorno sino el mundo en el que vive. Para la Niña Ambientalista la adaptación requiere poner la inteligencia al servicio de la transformación del mundo, tal como se verá a continuación.

Para esta participante la capacidad de adaptación y de toma de conciencia, se desprenden de las ideas que se plantearon en la subcategoría *Influencia espiritual*, notándose en las expresiones de amor y agradecimiento dirigidos al planeta.

Sin embargo, no todos los seres humanos poseen esta capacidad, tal y como lo expresa en el primero de sus dibujos, en el que plantea un contraste entre un mundo contaminado que reduce la humanidad a un estado de "oscuridad", identificado por ella con la mitad izquierda del dibujo, en contraposición a la parte derecha del dibujo, que es planteada por ella como más iluminada y menos contaminada.

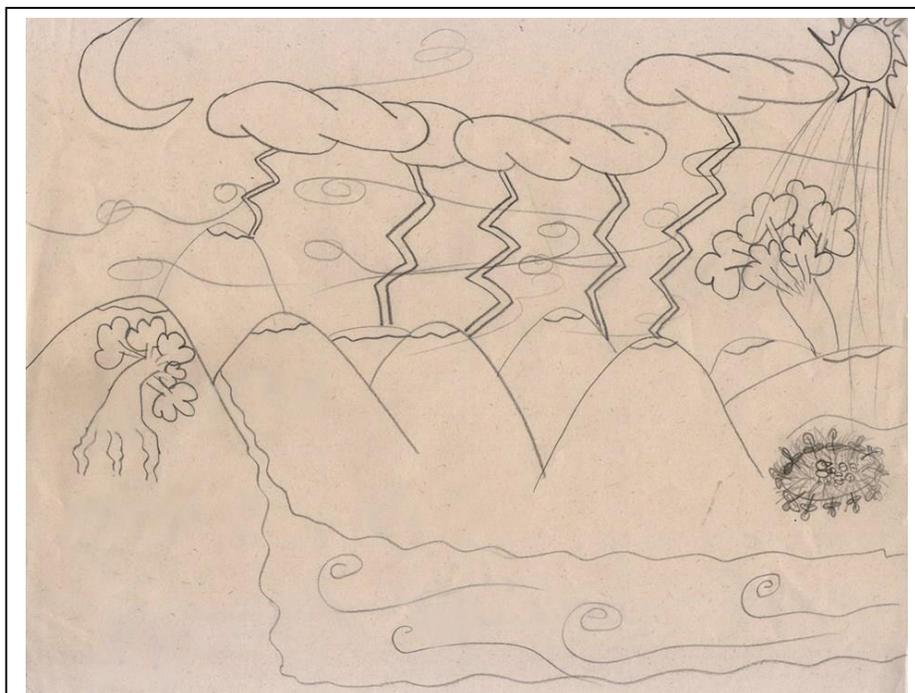


Figura 24. “El mundo que me preocupa”. Dibujo Número 1. Niña Ambientalista.

Bueno esto [lado izquierdo] significa que siempre que intentamos cuidar la naturaleza, así siempre hagan cosas [...] así se hagan campañas yo no sé por qué siempre siguen tirando las basuras. Entonces como que siempre vamos a estar en la oscuridad, y si algún día cambiáramos, ojala que fuera así [señala lado derecho del dibujo]. (NA E1 R 18-21)

Partiendo de este contraste, la participante vincula su noción de adaptación a su reflexión sobre el cuidado del mundo. En este contexto, la contaminación es concebida por la Niña Ambientalista como un mal generado por los seres humanos, que afecta tanto a éstos como al resto de especies en el planeta, obligando por ejemplo a especies y familias de animales, como los pájaros del dibujo, a acomodarse a las condiciones imperantes, como un clima afectado.

Es de notar que cuando esta participante menciona la adaptación al mundo, lo hace relacionándola con la inteligencia como un estado de iluminación; para esto señala como ejemplo

el nido con pajaritos ubicado al lado derecho del dibujo y del cual afirma que “uno se tiene que adaptar al mundo y mientras uno más se adapta más inteligente se vuelve” (NA E2 R 58-59).

En este sentido, adaptarse implica para esta participante una muestra de inteligencia, como lo expresa a continuación:

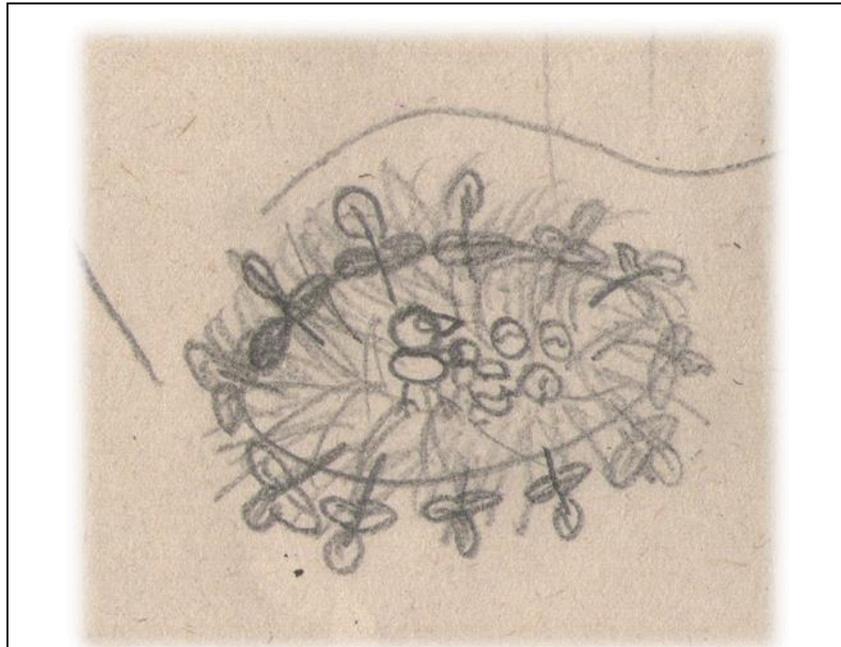


Figura 25. “Familia de pollitos”. Fragmento Dibujo Número 1. Niña Ambientalista.

[Dibujé el nido] Es porque esos pajaritos se adaptaron al ambiente que tenían antes, porque aquí [lado izquierdo], por ejemplo el mundo ya se está destruyendo porque, digámoslo así, que gracias a nosotros, porque nosotros somos los que tiramos basura y entre más nosotros tiremos basura, más la naturaleza nos va a dañar a nosotros también, entonces como aquí este pollito con los hijos se adaptó a esto [lado derecho] y cuando se adaptó se volvió más inteligente de lo que era. (NA E2 R 114-119)

En esta vía, continúa su reflexión incluso afirmando que si en la humanidad se obtiene ese grado de conciencia tan necesario para adaptarse como ella propone, se vería reflejado en capacidades extraordinarias, como volar:

Y hasta yo creo que desarrollaríamos poderes según mi papá, que nosotros volamos y yo le creo, porque yo creo que si es así. Que nosotros ese ADN, que es como una cosita así [gesticula con las manos haciendo hélices]... solamente tenemos cierta parte de hacer lo que hacemos y que si la desarrolláramos todas tuviéramos la capacidad de volar y a mí me encantaría volar, pero no en un avión porque me mareo. (NA E3 R 371-379)

Paradójicamente la inteligencia que esta participante menciona como clave para la adaptación, no la ve tan claramente en los seres humanos, ya que esta característica implica un grado de conciencia tal que propicie una adecuada interacción de los individuos con el entorno, traduciéndose en cuidado y respeto por la naturaleza y por sus elementos constitutivos.

De esta manera ella reconoce que si bien hay múltiples esfuerzos de personas, también hace falta trabajar bastante en la toma de conciencia, a fin de evitar un posterior arrepentimiento, tal como lo expresa:

A ver si algún día recapacitan para que vean que están dañando mucho a la naturaleza porque es que yo creo que después de que todo esto esté así [señala lado izquierdo] todo el mundo va a decir: “ay, ¿yo porque no cuidé la naturaleza?” y eso, y tal cosa. Entonces eso va a estar así; por eso este árbol [árbol del lado izquierdo] ya no tiene frutos. (NA E2 R 162-165)

Acudiendo a estas ideas como fundamento, la Niña Ambientalista ha pensado varias estrategias que apoyan la configuración de la siguiente subcategoría: *Ayudar al mundo*. En esta subcategoría se describirá con mayor detalle la estrategia pensada por ella para alcanzar un estado de equilibrio, que permita un mejor mundo para todos.

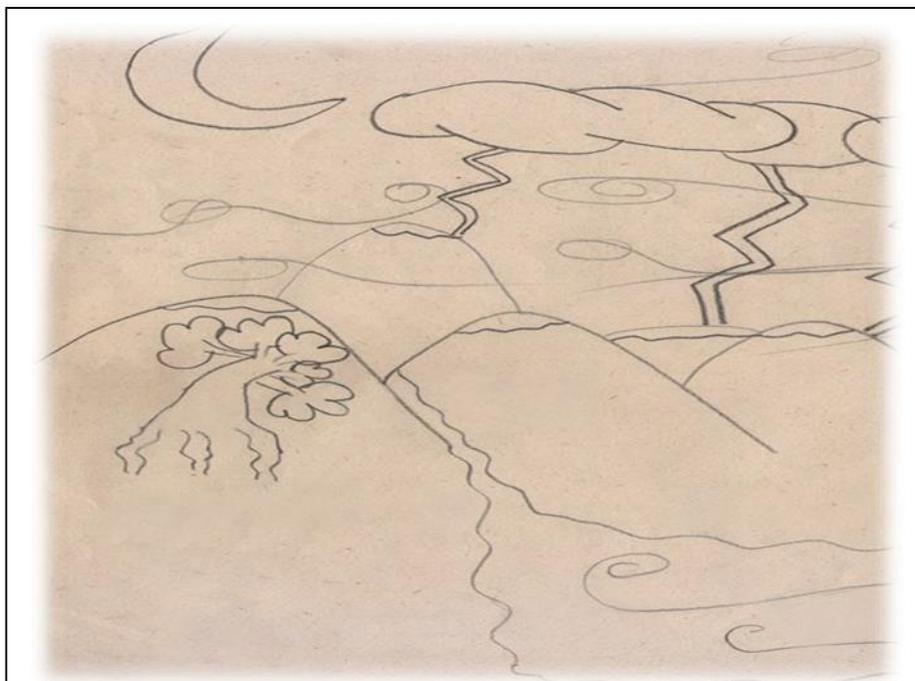
Subcategoría Ayudar al mundo

La necesidad de generar conciencia en las personas respecto al tema de la contaminación, lleva a que la Niña Ambientalista procure estar documentada e investigue permanentemente.

Vale recordar que esta particularidad también hace parte de lo que se describió en la subcategoría *Influencia paterna*, como una de las actividades preferida por ella.

Retomando los elementos del primer dibujo, pudo notarse por ejemplo, cómo esta participante cita un relato que su padre le expresó con respecto a la manera en que la contaminación ha avanzado, a tal nivel que ya hasta la lluvia se ve afectada.

Esta preocupación se nutre de las experiencias que su padre le relata y en las cuales se hace evidente el problema, por ejemplo, al hablar de que hace muchos años, cuando su padre era joven, la lluvia era diferente, se disfrutaba de otra manera y en comparación con lo que pasa actualmente, no estaba contaminada. De nuevo esta preocupación por el daño que el hombre le hace al medio ambiente se hace notoria en sus relatos:



**Figura 26. “El mundo que me preocupa”. Fragmento Dibujo Número 1.
Niña Ambientalista.**

"Si porque es que la lluvia la contaminamos, mi papa decía que cuando él estaba más pequeñito a él le sabía la lluvia bueno pero ya sabe muy maluco porque estamos contaminando mucho el ambiente" NA E2 R 71-73

Cuando se abordó el tema, se pudo notar en sus argumentos la capacidad de analizar procesos o mecanismos, por ejemplo, para este caso se basó en su entendimiento del ciclo del agua, este análisis fundamentó su preocupación, debido a que no todo el mundo sabe sobre este tema, tal como lo argumenta:

Es porque esta agua [del lado izquierdo] está contaminada, porque mientras más llueve más se va contaminando el agua porque la llovizna está contaminada y nosotros estamos tirando basuras al río, entonces hay personas que tratan de sacar esas basuras del río pero siguen encontrando más basura. (NA E2 R 91-93)

Y como dice un cartel que vi: "Si uno envenena el río, el río lo va a envenenar a uno." (NA E2 R 28)

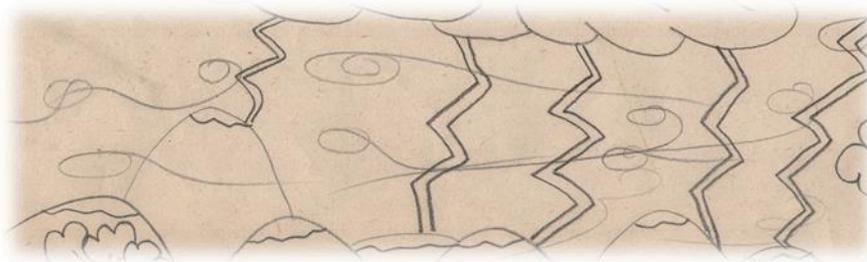
En este orden de ideas, se puede notar como cada elemento que configura el dibujo número 1 habla de una situación que afecta personalmente a esta participante, así como al mundo entero.

Así, para esta participante la contaminación afecta todo cuanto toca, incluyendo los alimentos y su forma de cultivarlos. Otro aspecto de esta subcategoría que complementa esta manera de pensar se identificó a través de la siguiente expresión:

También porque la comida ya está muy cara, o porque es que están contaminando mucho las cosas y hay veces que las frutas salen podridas porque están muy contaminadas. O hay veces que las comidas matan a alguien porque está contaminado. (NA E2 R 165-169)

Se pudo notar además que, detrás de cada elemento constitutivo del primer dibujo, hay una historia que sustenta no sólo las preocupaciones de la participante por la conciencia de los actos humanos, sino que también vincula la manera de pensar y de actuar de esta participante.

En el caso del viento, sugerido en el dibujo por una serie de líneas curvas que atraviesan el cielo y otros detalles del paisaje., específicamente en el lado izquierdo. Es importante resaltar que con este detalle del dibujo se pudo identificar que aparte de aludir al viento, estas líneas contienen un relato específico que refuerza su preocupación y su deseo de transformar y de aportar a la solución desde el ejemplo, al indagar más a fondo se identificó lo siguiente:



**Figura 27. “El mundo que me preocupa”. Fragmento Dibujo Número 1.
Niña Ambientalista.**

El viento también, porque es que los seres humanos, por ejemplo yo estaba en mi casa y yo estaba mirando por la ventana, cuando vi una muchacha así de esas, por ejemplo, digámoslo así que callejeras, porque era así como esas que se visten así todo raro pues, no sé, uno, uno tiene que tener libertad expresiva, pero eso yo no sé por qué a mí no me gusta porque es que se ponen unas cositas por aquí y por aquí y eso es pues, mostrar el cuerpo viendo que eso es cosas de uno[...]

Entonces era una muchacha y estaba comiéndose unas papitas cuando se las terminé y ahí mismo las tiro al piso y eso se lo estaba llevando el viento y eso a mí no me gustó.

Entonces cada persona que yo veo cuando estoy con mi mamá y veo que está tirando basura a mí me da mucha rabia y mucha tristeza y al mismo tiempo me da tristeza esos que tiran basura porque no saben lo que están haciendo.

Es que si ellos le hacen daño a la tierra, se hacen daño ellos mismos. (NA E2 R 124 – 143)

Se puede notar en esta vía que estas preocupaciones alimentan los procesos de búsqueda de información y documentación, en especial desde internet, actividades que realiza en compañía de su padre.

Producto de este proceso, la participante denota un grado de afinidad con personas de otros lugares del mundo, que entran en sintonía con esta clase de ideas de proteger el medio ambiente, como se ve en la siguiente expresión, cuando habla de la necesidad de ayudar el planeta: “están sabiendo cómo, porque es que hay unos que les preocupa mucho como yo y también quieren ayudar a todo el mundo.” (NA E2 R 40-41)

Para esto ella propone que cada ser humano puede realizar una contribución, si toma conciencia por ejemplo, del uso que le da a las basuras, como lo expresa: "No tirando basura, poniendo basura en los tarros... eh... no tirando basura, guardando los papelitos en un tarro, porque con eso se puede ayudar a las personas a construir casas y todo eso" (NA E2 R 51-52).

El ejemplo en esta vía, se concibe por esta participante como una clave para lograr el propósito de ayudar al mundo, aspecto en el que ella argumenta: "que lo vean a uno cuidando la naturaleza, entonces ellos [los otros] van a decir cuidemos nosotros también la naturaleza o que lo ven a uno alegre ahh, entonces seamos nosotros también alegres y dejemos el pasado atrás" (NA E3 R 215-217)

Si bien se nota la intención de esta participante de generar su contribución a esta lucha, ella reconoce que no sólo basta con el ejemplo, por lo que también vincula el factor dinero en su estrategia de transformación del mundo, tal como lo expresa en el segundo de sus dibujos.

En éste, la Niña Ambientalista visualiza el dinero no como el medio para lograr objetivos individuales, de hecho el uso del dinero genera una crítica con respecto a la relación que establecen algunas personas, las cuales sólo visualizan el mundo y las personas en términos de ganancias, lo que favorece prácticas como la explotación de personas, tema de la siguiente subcategoría.

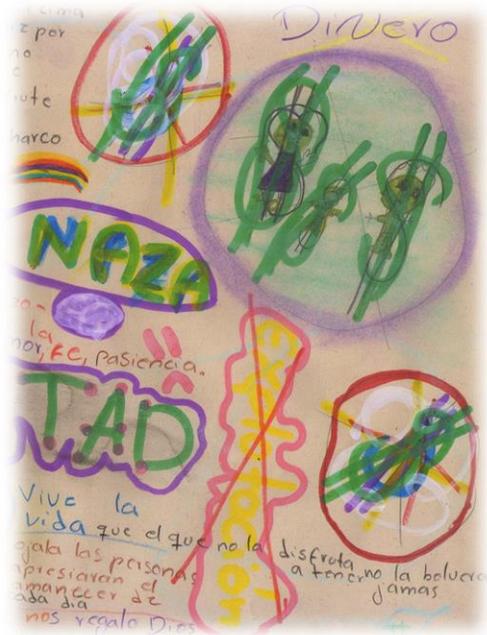


Figura 28. “Las cosas que no me gustan”. Fragmento Dibujo Número 2. Niña Ambientalista.

"Si yo tuviera plata, yo ayudaría a los pobres, haría una campaña para hacer muchas casas para ayudar a todos los pobres, si fuera posible a todo los pobres en el mundo." (NA E3 R 419-422)

El dinero es concebido por esta participante como una alternativa para solucionar dificultades como las mencionadas anteriormente, en especial la pobreza y la contaminación. En este sentido, su necesidad monetaria deja notar su interés de aportar a las soluciones de manera filantrópica, lo que se evidencia en la siguiente expresión: “[Dinero] No para malgastarlo... ni nada de eso o también cosas que necesita mi familia, que a mí me gusta ayudar y sobre todo a las personas, bueno todas somos personas jejeje.” (NA E3 R 428-432)

Para la niña Ambientalista el dinero no sólo basta para cubrir necesidades básicas, también lo lleva al plano de las relaciones de poder. En su experiencia de buscar información en internet acompañada de su papá, ha notado el poder de los medios de comunicación en función de

intereses particulares y cómo esta situación puede afectar a las personas, como en el caso del fragmento “NAZA” que relaciona con los signos de dinero que intencionalmente anula reforzando su postura crítica al respecto:



Figura 29. “NAZA”. Fragmento Dibujo Número 2. Niña Ambientalista.

Esto (NAZA) es que... de la NASA, eso que mantienen escondiendo un montón cosas, eso que yo me doy cuenta gracias a mi papá. (NA E3 R 74-75)

Entonces, es que la NASA nos quiere esconder muchas cosas de los extraterrestres, pero mi papá me dice que eso lo esconden porque cuando la humanidad sepa todo, eso se va a volver, yo no sé cómo explicar, pero se va a volver muy raro, o va a ser terrorífico o algo así, pero que entonces no se puede saber y nosotros no sabemos porque, pero hay personas que ponen en Youtube lo que saben. (NA E3 R 80-85)

El hecho de ocultar o malversar información para beneficio particular es un elemento que esta participante señala de forma crítica y del cual se desprenden varios argumentos con los que no se siente cómoda, debido a que afectan severamente a las personas. En esta vía considera que la manipulación y el poder que puede otorgar el dinero son elementos nocivos, que en tanto los ha logrado identificar le han generado malestar, como lo expresa:

Entonces por medio de eso [youtube] mi papá y yo pues averiguamos en esas páginas y todo eso. Y estas personas a las que les quieren poner precio no tienen libertad, no tienen, no les dan ningún tipo de precio.

(NA E3 R 87-89)

"En Youtube, que yo lo veía con mi papá, mostraban que querían ponerle... ve, como ponerle precio a los seres humanos. Si unos decían que quinientos dólares y pues yo me enojaba, yo me enojaba y me sentía mal" (NA E3 R 16-18)

También los explotan, eso no me gusta porque explotar a un humano, a la humanidad eso me parece muy malo... Eso es triste" NA E3 R 116-117

El malestar que ella expresa con estas situaciones se contrasta con la manera en que concibe las relaciones entre las personas, dando cuenta de su percepción de las normas y de los que es o no correcto. Por ejemplo, manipular a otra persona dándole dinero para que haga algo en contra de su voluntad es visto por ella como un acto que no debería ocurrir, lo que nombra como explotación, al respecto ella argumenta su posición:

Porque a uno no lo deben obligar a algo que uno no quiere, ó a trabajar muy duro, hay personas que las ponen a matar y no quieren. (NA E3 R 124-125).

Y... También las [por la explotación] hacen fumar y no quieren. Les pegan si no hacen lo que ellos quieren y eso me da mucha tristeza y así

uno sea pobre o así al menos, si uno está sólo, está con Dios y si uno está con la familia mejor. (NA E3 R 128-130)

En este orden de ideas, se puede pensar que para esta participante el dinero y el manejo de la información, mal encaminados, generan situaciones de inequidad y explotación. Las entidades con poder, como la que ella menciona, pueden manipular la información de tal forma que perjudique a un gran número de personas.

Por su parte, el no poder acceder a la información, genera actos que, por desconocimiento, atentan contra el planeta, como lo mencionó en sus relatos sobre la contaminación. De igual manera, la manipulación de las personas generada por el uso indebido del dinero la llevan a afianzar su postura:

Entonces esas personas se quieren poner precio y hay unas que son más inteligentes y dicen que no, que no tienen precio. Porque es verdad, porque los seres humano no tienen precio así sea el más pobre del mundo, el que sea no tiene precio; porque todos valemos por igual. (NA E4 R 24-31)

No, es que tampoco tienen precio así sea el que beba más en el mundo, el que sea más drogadicto en el mundo, nadie tiene precio. (NA E3 R 108-109)

Este recorrido permite una aproximación a la forma en que la Niña Ambientalista contrasta la noción que tiene de la competencia, no como una lucha por poderes, por información

o por situaciones en las que uno queda por encima del otro sino como una oportunidad de compartir y disfrutar, como se ve en estas expresiones:

[Esconder información, Manipular o explotar personas es] Algo malo, porque uno no debe estar en guerra con todo el mundo, se supone que uno debe estar en paz y no que guerriando, porque no todo en el mundo es una competencia (NA E3 R 354-357)

Y uno no debe estar ahh que este lucha más que el otro o que este le ganó a este. No, normal si uno le gana al otro es normal; si uno pierde, uno no se tiene porque sentir mal porque al menos lo disfrutó y lo hizo y se sintió bien haciéndolo, pero el que ganó tampoco se puede poner pues así como creído o cosas así. (NA E3 R 359-365)

En esta vía, se nota cómo la influencia espiritual, la influencia familiar y la influencia paterna, descritas en las subcategorías anteriores, son propuestas como fuentes de seguridad en la adversidad y como soporte personal y espiritual para esta participante.

El acceso a internet y a fuentes de información llevan a la Niña Ambientalista a pensar que estas mismas fuentes pueden generar una conciencia diferente y necesaria para transformar el mundo, sobre todo cuando brindan a las personas la oportunidad de observarse a sí mismas en sus situaciones, tal como lo expresa con su deseo de que: "hubiera un canal donde estuviera... donde se viera en todo el mundo y que presenten programas donde muestren a las personas a ellas mismas lo que están haciendo" (NA E2 R 159-160)

A manera de cierre de esta subcategoría, se puede afirmar que para la Niña Ambientalista el utilizar el dinero como bien común, el tratar a las personas con dignidad y pensar en un mundo para todos y no para unos pocos son temas que se afianzan en las descripciones de los párrafos anteriores dando cuenta de la forma en que la Niña Ambientalista concibe la idea de *ayudar al mundo*, la cual es reforzada con afirmaciones como esta: "Mi papá dice que yo tengo un pensamiento bonito y que ojala eso se me cumpla, y yo si quiero que se cumpla" (NA E3 R 424)

Subcategoría Respetar el mundo

Un último elemento se integra a esta categoría a manera de complemento. Teniendo presentes las ideas expresadas anteriormente por esta participante, se puede notar cómo el respeto se configura como la clave para establecer una mejor relación: con las personas, con el entorno, con el planeta, incluso con el universo; en esta vía la comunicación juega un papel fundamental.

Este elemento se identificó en algunos aspectos de los relatos que dieron cuenta de la manera en que no tanto la Niña Ambientalista como su hermano conciben las relaciones en términos de respeto, por ejemplo, recordando el uso de la violencia física, tal como se ve en esta expresión:

Mi hermanito me dijo que si un extraterrestre me llegara a pegar entonces yo qué haría. [...] Lo que yo haría es defenderme pero no sé si ellos hablarían el idioma de nosotros, ojalá nosotros pudiéramos hablar el idioma de ellos y así comunicarnos con ellos. (NA E4 R 187-191)

Es así como se puede notar que por una parte la comunicación aporta a la sana construcción de las relaciones, pero hay una dificultad que ella identifica y nombra en repetidas ocasiones: la necesidad de acudir a la violencia como forma de relación. Al respecto, continúa con su exposición:

Yo le dije pues defenderme pero no defenderme así peliando sino, ehh... como hablando primero, dialogando, porque cuando uno pelea con alguien está así como no tratando de pelear sino como empezando a pelear, entonces yo hablaría. (NA E4 R 192-198)

Una de las causas que esta participante identifica como foco del problema es la poca firmeza con la que las personas adultas encaran esta clase de situaciones, como ejemplo cita lo que ha observado en el colegio donde estudia, cuando se trata de llamar la atención de alguno de sus compañeros o, en su defecto, cuando merece una sanción por una falta relacionada con la violencia:

En cambio que en mi salón, ay Dios mío... todo es un irrespeto, una grosería, una pelea; todos los días hay una o dos peleas en el salón. (NA E4 R 204-208)

Y los profesores dicen: “Le voy hacer anotación”, y no la hacen... como el profesor de religión, que es padre realmente. Lo pasan por la galleta y siguen peliando y siempre siempre todos los días hay dos o tres peleas... siempre... ojala hubiera al menos un día de descanso, o no un día... siempre. (NA E4 R 210-219)

Porque desde que uno llega al colegio siempre pelea, pelea, pelea y los amiguitos en vez de apoyar y decir que se separen, hay unos que si separen pero todos dicen: “Ehh pelea” en vez de apoyar y separarlos.

(NA E4 R 221-224)

Para esta participante, el irrespeto que observa cotidianamente está relacionado con los factores descritos en la subcategoría mundo, en los que se identificó una relación entre el grado de conciencia de las personas y la manera de afectar, no sólo a otros sino a entornos enteros.

En este orden de ideas, puede notarse cómo la presente subcategoría vincula la intención de la Niña Ambientalista de generar acciones que lleven a que las personas se sensibilicen y tomen conciencia de sus errores, evitando consecuencias fatales que no sólo afectarían al mundo sino también al propio ser humana, como por ejemplo la extinción de la especie, o mejor aún, cuando el mundo se “canse”, lo que remite a su percepción del mundo como un organismo vivo, tal como se ve en estas expresiones:

[Si seguimos irrespetando] Yo creo que llegará el día donde el mundo se canse de estar, de que nosotros estemos adentro de él y cuando esté eso, entonces por ejemplo van a vivir personas que no les pasó nada porque se supieron adaptar a lo que tenían ahí [señala lado derecho del dibujo].

(NA E2 R 22-24)

Y sé que van a haber cosas más bonitas después, después de que el mundo se canse de nosotros (NA E2 R 103-104)

Este recorrido por la categoría mundo permite visualizar la concepción holista que desarrolla esta participante gracias a estímulos como las influencias nombradas al principio.

De esta manera se puede inferir en esta participante una visión que trasciende los límites del mundo y, gracias al estímulo permanente que le brinda su padre al indagar sobre sus intereses, se puede extrapolar al universo, tal como se verá en la siguiente categoría, que describe exclusivamente este interés.

5.2.3 Categoría Cosmos

En el tercero de los dibujos elaborados por la Niña Ambientalista se identificó un tema que llevó a pensar que los aprendizajes y percepciones manifestados por ella, superan los límites del mundo físico y la llevan a imaginarse lo que puede pasar con el universo y sus habitantes.

En las descripciones y relatos al respecto se pudo identificar la manera en que las experiencias de compartir con su padre sus temas de interés, su preocupación por la contaminación y el ambiente así como la información que es manipulada para fines específicos, pueden trascender el contexto del planeta y ubicar al ser humano en un plano mucho más amplio.

Con la visualización de un paisaje cósmico, esta participante plasmó sus ideas y concepciones sobre la vida extra planetaria, argumentando en repetidas ocasiones que la especie humana no está sola en el cosmos.

En esta categoría se integran aquellas expresiones y relatos relacionados con el tema de los extraterrestres, quienes fueron nombrados por la Niña Ambientalista como “hermanos”.

Se pudo notar en este dibujo la manera en que esta participante integra diferentes ideas, así como las influencias descritas en subcategorías anteriores, a fin de argumentar su forma de pensar que hay vida en este planeta tanto como en otros, lejanos pero posibles.

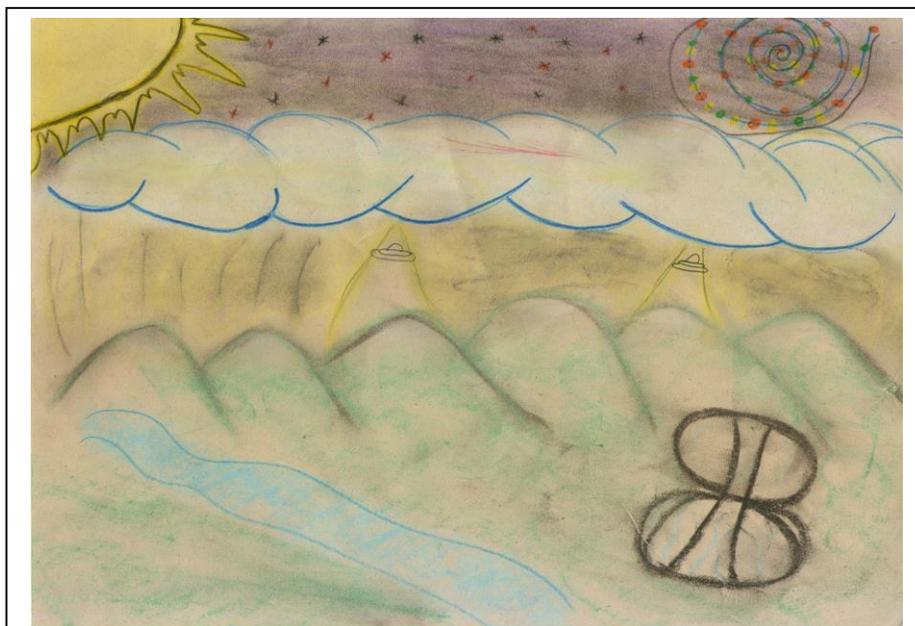


Figura 30. "Paisaje cósmico". Dibujo Número 3. Niña Ambientalista.

Esto es una estrella que explotó [parte derecha]. Está de noche, pero por aquí está el sol [parte izquierda], sino que está como juntado con la luna, no se ve la luna pero si se ve la estrella. (NA E4 R 05-06)

Entonces aquí está oscuro [parte superior], se ve de día, pero no... Es porque esto está alumbrado, sino que aquí este es el espacio y el sol está arriba y no nos está iluminando porque está en otra parte y siempre está en el espacio pero está en otra parte. (NA E4 R 32-37)

Entonces esto [símbolo parte inferior] es... ¿Cómo se dice eso? Que... Es como una... lo de la tierra que se junta con Marte... ya por medio de una cosa se transforma en otro. Bueno, pongámoslo un símbolo. (NA E4 R 12-13)

En la descripción de este dibujo, esta participante vincula elementos y símbolos que ha tomado de sus experiencias de rastrear información, ya sea por internet con ayuda de su padre, o en los diferentes programas de televisión relacionados con el tema.

Así el sol, si bien no se ve potencialmente diferente de lo que representan la mayoría de niños, en este caso también tiene la posibilidad de ser un portal, de igual manera concibe el agujero negro que dibuja en la esquina superior derecha y el símbolo de la parte inferior del dibujo.

Cuando hace alusión al sol, expone los argumentos que llevaron a identificar la influencia paterna como una de las más relevantes, tal como se ve en esta expresión:

Mi papá me dice a mí que el sol puede ser un tipo de portal para ir a otro lugar, como un tipo de... por ejemplo como este [señala símbolo de parte inferior]... que uno pasa por el sol y va a otra parte; un portal para llegar a otro sistema, pues esto si es un portal, pero esto, ojalá yo pudiera entrar a una cosa de estas, me daría un poquito de miedo porque no sé si regresaría, no sé; lo único que me imagino que vería es... vida. (NA E4 R 62-75)

El sol en este caso tiene una connotación que remite a la posibilidad de viajar por todo el universo, llevando de un lugar a otro, tal como lo haría un agujero negro.

Sin embargo esta participante acude a este elemento para contrastar su noción de lo que representa el sol con el agujero negro de la esquina opuesta:



Figura 31. “Portales”. Fragmento Dibujo Número 1. Niña Ambientalista.

Y esto [el agujero negro]... ojalá si uno pudiera entrar hubiera vida y esto es como el Sol Ehh... no un portal sino un tipo de entrar a otro lugar que uno no conoce, a otra vida y a esto es a otro sistema solar por decirlo así. (NA E4 R 88-93)

Pero si uno entra ahí [agujero negro], pues yo he escuchado que eso se lleva como que todo... esas cosas así... se lleva como que todo cuando explota, y yo creo que ahí hay cosas desechadas, como pedacitos de estrellas o cosas así o cosas que la humanidad ha tirado al espacio. (NA E4 R 77-83)

De manera similar, algunos de los elementos plasmados en el segundo dibujo, dieron cuenta del interés de la Niña Ambientalista en este tema, si concibe la posibilidad de llegar a otros lugares utilizando portales, también expresa un interés en conocer e interactuar con otras formas de vida.

De esta manera se puede notar cómo esta participante concibe las diferencias como posibilidades, por ejemplo, cuando habla de diferentes razas, este aspecto se ve matizado por su influencia espiritual, desde la cual expresa: "porque yo creo que Dios si creó los extraterrestres pues como dicen por ahí, todos somos hermanos." (NA E3 R 180-181).

Este interés manifiesto también ocupa un lugar de relevancia en el segundo de los dibujos, donde en el cuadrante superior izquierdo ubica una escena en la que se identifican dos criaturas tal y como se las ha imaginado:

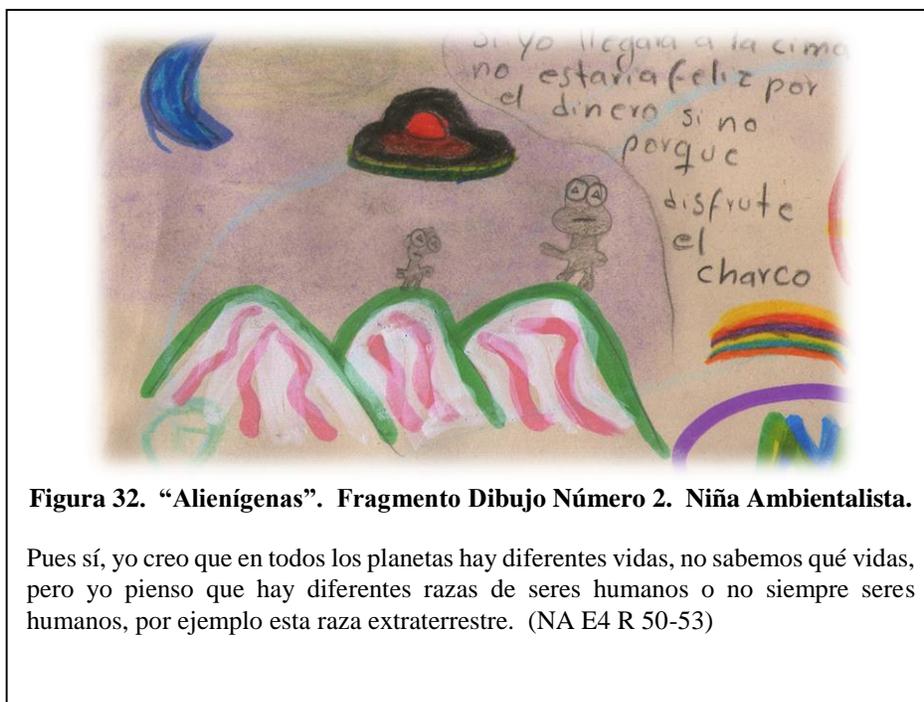


Figura 32. “Alienígenas”. Fragmento Dibujo Número 2. Niña Ambientalista.

Pues sí, yo creo que en todos los planetas hay diferentes vidas, no sabemos qué vidas, pero yo pienso que hay diferentes razas de seres humanos o no siempre seres humanos, por ejemplo esta raza extraterrestre. (NA E4 R 50-53)

Con este argumento se puede notar que en esta participante no sólo el mundo, sino el cosmos, pueden albergar diversidad de posibilidades, todas ellas hechas por un creador: Dios. Sin embargo, este planeta es paradójico ya que, como lo enfatiza, aquí en este planeta la diferencia no es tolerada y se tiende a destruirla o exterminarla como lo afirma: "La naturaleza hay seres humanos que son racistas y eso no me gusta porque todos somos hermanos no importa que sea negro o costeño lo que sea, pero somos hermanos." (NA E3 R 221-222)

Este pensamiento permite observar que la posibilidad de vida en otros lugares no es percibida por la Niña Ambientalista como una amenaza. La curiosidad manifiesta por este tema la lleva a pensar en la posibilidad del encuentro y en todo lo que pueda ocurrir en este contexto.

En esta vía se puede ver como la influencia paterna le recuerda además los límites que debe tener presentes, más aun recordando que es una niña, lo que se puede ver en esta expresión al respecto:

Yo a veces le digo [a mi papá] que si yo tuviera oportunidad me montaría a una nave... pero él dijo... “Si usted si usted estuviera con un desconocido y le dice que se monte a algo y él no está... ¿Usted se monta? Yo no...

Yo le dije eso es diferente. El dijo “no, no es diferente es casi lo mismo porque usted no conoce a los extraterrestres” y ahí si le entendí, pero si yo tuviera oportunidad y supiera y conociera más de ellos si lo haría. (NA E3 R 61-65)

Ehh... no sé qué van a hacer, o si nos van a gobernar como antes lo hacían, como quien dice si lo mandan a uno aquí, allá también, eso es algo que me enseñó mi papá. (NA E4 R 41-48)

A manera de resumen, en esta categoría se integraron las ideas y expresiones que manifestó la Niña Ambientalista respecto a su deseo de conocer y profundizar su entendimiento de la relación del hombre con el mundo y con el cosmos. En esta vía, fue posible identificar la manera en que esta participante extrapola su conocimiento del mundo y de la ecología a lugares más lejanos, integrando a estos paisajes imaginados sus reflexiones y su deseo de contribuir tanto a un mundo como a un universo mejor.

5.3. Niño Surfista: Aprender y disfrutar en el mundo

El tercero y último de los participantes en esta investigación fue un niño de nueve años, proveniente de uno de los barrios de las denominadas “comunas” de la ciudad; vale aclarar que este término es frecuentemente usado en el ámbito local para relacionar los contextos con problemáticas de violencia.

Al igual que con las otras participantes, la identidad del niño se protege para el adecuado desarrollo del proceso de investigación. Para esto se usará el pseudónimo de *Niño Surfista*. Este apelativo emerge de la identificación de uno de los tres grandes intereses manifestados por él en sus descripciones y relatos: el mar, plasmado en el primero de sus dibujos. Los otros dos intereses se relacionan con la comida y en especial con el fútbol, afirmándose como un gran fan de uno de los equipos locales.

Este participante vive al momento de recolectar los datos con su madre, su abuela materna y el compañero sentimental de la misma, cursa cuarto grado de básica primaria, al momento de conocerlo no reporta dificultades significativas ni en su entorno familiar ni académico.

Es importante aclarar que inicialmente se buscaba que los participantes generaran tres dibujos en tres encuentros diferentes. Sin embargo, durante el segundo de los encuentros, el Niño Surfista expresó el deseo de realizar un dibujo más para complementar lo que quería exponer.

Así, los dos dibujos elaborados en este encuentro dieron cuenta del segundo de sus intereses: la comida; en la primera parte hace alusión a un mundo comestible, nombrado por él como *Mundo Comidalandia*, representando lo que sería un mundo totalmente comestible, incluyendo las personas. La segunda parte alude a un sector específico de este mundo, un parque,

denominado *Comidalandia número 2*, exponiendo de manera alegórica, un parque de diversiones que replica la idea anterior.

El cuarto de los dibujos, elaborado en el último encuentro, representa un momento significativo para este participante: el partido final de un campeonato de fútbol en el que su equipo favorito tuvo un desempeño memorable.

De esta manera, se llegó a la identificación de dos categorías: la primera habla de los *Aprendizajes e intereses*, la segunda aborda el tema de los *Límites* percibidos por este participante a través de las nociones de control y reglas así como de la aplicabilidad de éstas en su vida cotidiana.

5.3.1 Categoría Aprendizajes e Intereses

Compuesta por las subcategorías *Vida en el mar; Comida y diversión* y, por último, *Fútbol* esta categoría da cuenta de la manera en que los aprendizajes obtenidos por el Niño Surfista son aplicados en los diferentes contextos abordados en sus dibujos, integrándose a su vez con aquellos temas que son objeto de su interés.

En tres intereses puntuales: surfear, comer y jugar fútbol, se pudo identificar la tendencia de este participante de entender ciertas lógicas subyacentes a sus aprendizajes, por una parte al conocimiento de las cosas del mundo, por ejemplo, en el reconocimiento de los procesos o mecanismos que hacen que las cosas funcionen; por otra parte, abordando las ideas relacionadas con el comportamiento de las personas.

Se iniciará este recorrido por la descripción de estos intereses identificados en los dibujos y relatos de este participante, para posteriormente integrarlos con su conocimiento de los

mecanismos que hacen que las cosas funcionen, abordados en la subcategoría *procesos*. Se culminará este recorrido con la descripción de la subcategoría *reglas*, las cuales, a la luz del abordaje fenomenológico se denotan como entes mediadores de su comportamiento de acuerdo a los diferentes contextos y situaciones.

Subcategoría Vida en el mar

A diferencia de lo que se notó con las otras dos participantes, quienes en el primer encuentro optaron por integrar en un solo dibujo sus intereses y gustos, el niño surfista procuró plasmar en su primer dibujo una escena puntual en la que se representa a sí mismo en el centro del dibujo, surfear. Así, el primero de sus intereses da cuenta de su gusto por el mar y la vida, tanto en superficie como submarina.

Si bien el Niño Surfista coincide con las otras participantes al expresar que “también me gusta hacer dibujos de todo lo que me gusta” (NS E3 R 44), se diferencia de éstas en la manera de plasmar escenas puntuales y concretas en sus dibujos.

No quiere decir esto que la producción del niño no haya cumplido con los objetivos esperados para esta investigación, por el contrario, para sorpresa propia, la simplicidad de sus relatos y descripciones hizo que el trabajo de análisis de los datos aportados por él se realizara de una manera diferente a la que se llevó a cabo con las niñas Clown y Ambientalista y, en esa medida, gracias al abordaje fenomenológico, complementara lo que se buscaba con esta investigación.

Antes de continuar, es importante destacar que la presencia del Niño Surfista en los dibujos, evidente en unos e inferida en otros, fue una clave para aproximarse a una comprensión de lo que quería expresar los mismos.

De igual manera es necesario aclarar que gracias a las descripciones y relatos que acompañaron los dibujos, se pudo notar que la presencia de este participante en las escenas que representó, en dos ocasiones fue bastante clara, como en el caso del primero y segundo de los dibujos, mientras que, en el tercero y el cuarto, se ubicó por fuera de los dibujos, dando cuenta de su lugar como el lugar de un espectador, esto fue clave para comprender la manera en que expresa por un lado, sus sueños y aspiraciones, por otro, la manera en que describió el recuerdo de las experiencias vividas por él.



Figura 33. “El mar”. Dibujo Número 1. Niño Surfista.

Acabo de dibujar **el mar**. Empecé y me imaginé la playa, entonces... entonces, dibujé aquí el mar, una ola y una isla... y aquí hay un tiburón, un pulpo y un pez... Y entonces, como yo **me imaginé**, como yo me imaginé ahí en la playa, entonces me monté... estoy aquí **surfeando** en una tabla y subiéndome esta ola (NS E1 R 1-5)

La parte que más me gusta es... es aquí [señala la cresta de la ola] cuando estoy surfeando. (NS E1 R15)

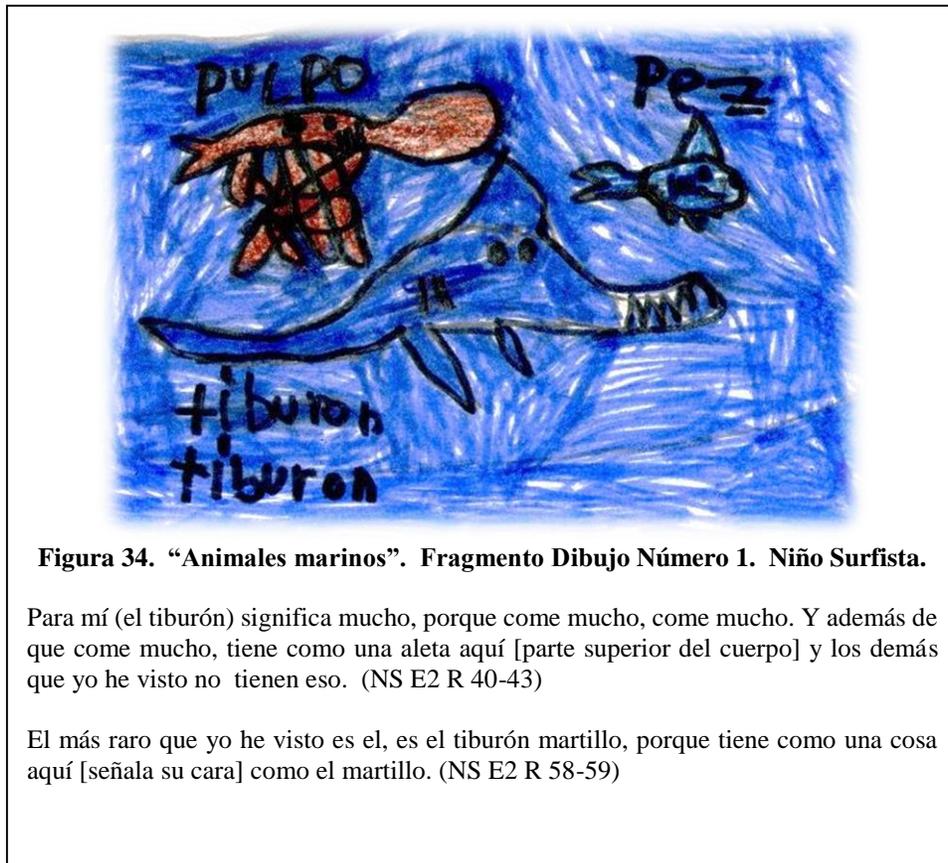
Entre las actividades recreativas que se pueden realizar en el mar, este participante destaca el surfear, representando lo que él quisiera hacer el resto de su vida, como lo afirma cuando expresa su motivación para dibujar: "quería hacer algo que, hmm que pudiera **pasarme una vida**... y ya cuando me imaginé eso empecé, pensé, voy a dibujar... voy a dibujarme surfear en la playa con una isla." (NS E1 R 21-24)

Es importante resaltar que el Niño Surfista no ha tenido la oportunidad de conocer el mar, sin embargo, su curiosidad manifiesta le lleva a generar comparaciones como una manera de expresar su saber al respecto, como se ve en esta expresión: "No conozco el mar, pero si, si he ido a muchas partes que se parecen al mar" (NS E1 R 11).

El comparar lo que desea conocer con aquello que ya conoce se pudo notar cuando acudía a la identificación de elementos semejantes y disímiles, no sólo entre los espacios o paisajes sino entre los humanos y los animales, para este caso, los animales marinos.

En este proceso se notó en el Niño surfista una capacidad de imaginar y visualizar los espacios y contextos citados en sus dibujos y que se puede relacionar con la manera de integrar aprendizajes a su forma de ver el mundo.

El interés específico en animales como el tiburón, si bien lo expresa en términos concretos, da cuenta de la manera en la que este participante los aborda como objetos de estudio, aplicando comparaciones y centrándose en detalles característicos de sus anatomías y comportamientos, así como de sus gustos, como se muestra en las siguientes expresiones asociadas a un fragmento del dibujo:



Sumado al interés por las particularidades de los animales marinos, se identificó un aspecto puntual que llama la atención a este participante. En sus descripciones enfatizó en varios momentos en la forma en que respiran los animales marinos, esto llevó a identificar la manera en que este participante establece comparaciones a fin de lograr un entendimiento de lo que observa:

Comienzo por, por el mar. Para mí el mar significa, significa mucho porque hay muchos animales. Muchos animales que viven en el mar y son muy interesantes, porque, porque pueden **respirar bajo el agua**. (NS E2 R 6 -8)

Pueden respirar bajo el agua y porque... **como el pulpo**, que tiene muchos tentáculos... me parece muy raro que tenga muchos porque **no hay otro**, no hay otro ser humano o un animal que tenga muchos tentáculos. (NS E2 R 12-14)

[El tiburón] Me llama la atención porque **es muy grande** y es el único al que le veo las branquias por donde respira y porque es más, es más grande que todos los animales que hay ahí. (NS E2 R 29)

El observar los animales marinos y aprender sobre sus anatomías y comportamientos le permite al Niño Surfista establecer comparaciones y contrastes, en los que a veces ubica a los humanos como punto de referencia. Con estas ideas, el Niño Surfista procura comprender cómo opera la respiración en los seres vivos, lo que le permite además identificar la importancia de otros seres como las plantas, las cuales relaciona con el equilibrio en la naturaleza:

[Respirar es importante] Porque las otras cosas no lo hacen, como no tienen vida, [en cambio] las personas, los animales y las plantas si, pero **las plantas son mucho más importantes porque dan el aire**. (NS E3 R 203-208)

Por ejemplo si todos cortan las hojas de una ciudad, la ciudad, la ciudad... toda la ciudad muere. Todas las personas que están en la ciudad mueren y ya no existirían personas en esa ciudad, ni tampoco la ciudad. Entonces una ciudad sin personas no es una ciudad. (NS E3 R 210-217)

Con estas observaciones el Niño Surfista también puede identificar la manera en que los animales se relacionan y utilizan sus atributos a favor de su supervivencia, siendo ésta expresada no sólo en términos cognitivos sino en términos de adaptación, como se ve en las siguientes expresiones en las que centra su atención en el comportamiento del pulpo:

[El pulpo] me parece muy importante porque es muy, es **muy inteligente**, como los humanos. Siente que hay peligro, siente que hay peligro donde a él lo rodea, entonces **puede camuflarse**, puede cambiar de color y también se esconde. (NS E2 R 22-27)

Aunque el tiburón sea más peligroso, el pulpo es el más inteligente... es el que nunca se lo comen, porque el camuflaje es para que el que lo va a atacar no vea en donde se oculta y si no funciona eso, entonces por la cola expulsa como tinta y esa tinta es lo que le hace pensar al que lo va a atacar que no sabe rico. (NS E2 R 33-36)

Así, el interés que expresa el Niño Surfista por los animales de mar se puede pensar como una forma de reflexionar en torno a las relaciones jerárquicas, en las que para algunos animales hay ventajas en algunos aspectos como fuerza o inteligencia. Además de reconocer que éstos son sólo una muestra de todo lo que se puede encontrar en el mar: "en el mar tienen que haber más que peces... otras criaturas, como la mantaraya o el calamar..." (NS E2 R 53-55)

Para él, si los animales marinos no existieran, el hombre no tendría interés en bucear, actividad en la que de nuevo hace figura la respiración, tal como lo expresa: "[los animales

marinos] representan que, que son muy importantes, porque sin ellos pues hmmm, los que van a la playa no podrían meterse al agua ahí con un palo para respirar" (NS E2 R 49-50)

En este orden de ideas, es posible pensar que observar los animales marinos, sus características particulares y su forma de relacionarse, son percibidas por este participante como actividades que se pueden hacer en el mar, lo que se resume en un interés puntual, que expresa su deseo de conocer y de disfrutar el mundo, como se ve en estas expresiones:

Ese dibujo significa mucho para mí porque me gusta viajar y me gusta conocer partes que yo no he conocido y también porque, también porque me gustan las cosas nuevas que veo cuando viajo, cuando hago muchas cosas... que no he hecho. (NS E2 R 108-109)

Significa para mí mucho porque me gusta surfear y me hice ahí surfeando en la ola sobre una tabla de surfear. (NS E2 R 94)

Esta manera particular de pensar en el disfrute se notó también en las actividades complementarias al surfear y que implican pasar el tiempo en la isla.

A manera de ejemplo se puede traer a colación la descripción de los elementos que ubica en la isla, entre los que destaca una caja de arena y la casa. Se destaca en esta vía la intención de atribuirle a cada objeto una función específica, relacionada a su vez con los diferentes momentos por los que se puede pasar cuando se va de paseo a un lugar como el dibujado, tal como se puede ver en el siguiente fragmento:



Figura 35. “La isla”. Fragmento Dibujo Número 1. Niño Surfista.

Aquí hice una isla, para que las personas que van a la playa puedan, puedan bucear y, y si están cansados de tanto bucear, entonces **para que estén ahí**. (NS E2 R 68-69)

Eso [el rectángulo] es como una caja de arena para que uno se pueda **divertir** mientras descansa de tanto bucear. Hay arena, hay, hay un cuadrado que uno hizo con una cubeta y la otra en forma de círculo. (NS E2 R 82-85)

En esta vía, la caja de arena aporta al esparcimiento y uso del tiempo libre, mientras que la casa tiene para este participante la connotación de refugio o abrigo. Así, la descripción de este elemento permitió explorar la concepción que este participante construye en torno la importancia de ésta, como espacio protector y contenedor, como se nota en estas expresiones:

Aquí dibujé **una casa para** cubrirse por si uno se va quedar ahí
tiempesito, ya uno para cubrirse se entra a la casa. (NS E1 R 7))

Para mí la casa representa como **el refugio** para los que se pierden. (NS
E2 R 74)

De esta manera, el surfear se identificó en este participante, no sólo como una forma de disfrutar lo que puede hacer en su vida, no sólo en las olas del mar sino en la playa misma, como se acaba de ver y, en esa vía, aprendiendo sobre la vida submarina y el comportamiento de animales como los que identificó. Queda pendiente un último elemento de la isla: la palmera. Con esta figura, el primer dibujo del Niño Surfista toma un matiz que permite comprender la presencia de las normas en su vida, razón por la que será contextualizado más adelante, en la subcategoría *Control*.

En este orden de ideas, se pudo entender la manera en que este participante integra sus percepciones y aprendizajes, por ejemplo al centrarse en la forma que tienen estos animales de alimentarse, este participante extrapola este aspecto a la segunda y tercera de las escenas plasmadas en sus dibujos, dando cuenta de otro de los grandes intereses del Niño Surfista: comer y divertirse.

Subcategoría Comida y diversión

En los dibujos 2 y 3, denominados por él como “Mundo Comida Landia número 1” y “Comida Landia Número 2” respectivamente, llama la atención las relaciones que propone entre la comida y la diversión, que serán abordadas a continuación.



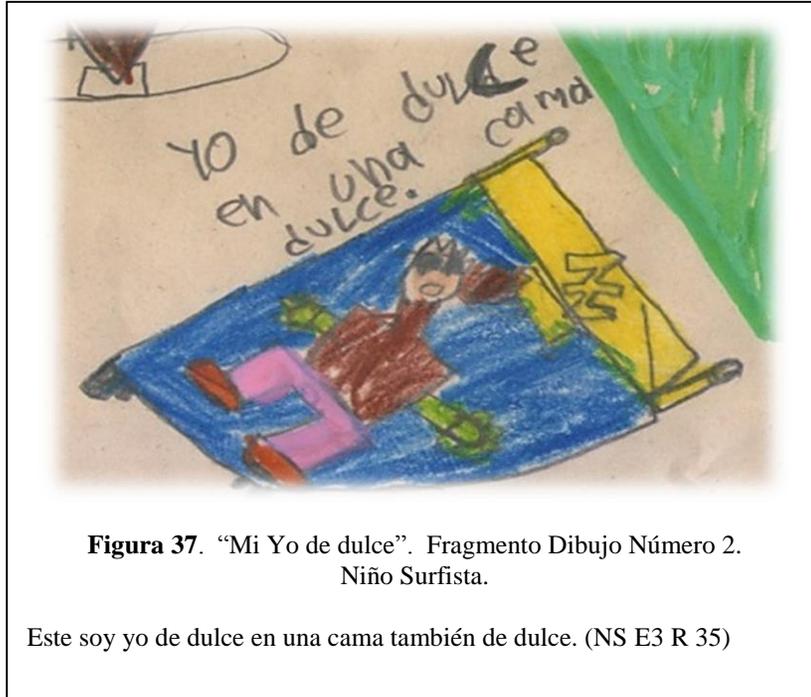
Figura 36. “Mundo Comida Landia número 1”. Dibujo Número 2. Niño Surfista.

Ehh dibujé el Mundo de Comida Landia, éste es el número uno. (NS E3 R 03)

[Se llama Mundo Comida Landia] Porque me gusta; de mundo porque vivo en este mundo; de comida porque me gusta la comida y de Landia porque es un nombre como de parque, de parquelandia. (NS E3 R 79-80)

En este dibujo, el Niño Surfista propone un mundo comestible en el que predominan los sabores y los colores siendo comestibles, tal como lo propone, la totalidad de los objetos representados.

Una particularidad de este participante se pudo identificar en todos los dibujos elaborados: la necesidad de ubicarse en el contexto de lo que dibuja. Esto llevó a pensar en la manera en que este niño se percibe a sí mismo y se ubica en los diferentes contextos que representa. En el primer dibujo, en la cresta de la ola, disfrutando del mar y de sus posibilidades. En el caso del segundo dibujo, la característica de “comestible” también aplica para sí mismo, describiéndose como hecho de dulce, reposando en una cama de dulce, como se puede ver en el siguiente fragmento:



Como se planteó al principio, se notó en este participante una tendencia a representar situaciones puntuales. De esta manera expresó en sus dibujos algunas escenas que hacen parte de su vida cotidiana. Este aspecto, por ejemplo, se identificó en el anterior detalle del segundo dibujo, en el que hace alusión a sus labores diarias, entre ellas el hecho de descansar, expresándolo de esta manera:

Porque también me gusta dormir mucho cuando... en la casa si me da sueño me acuesto porque **yo llego cansado**. Antes llegaba cansado de estudiar, entonces descansaba y ya me ponía hacer todas las tareas y **por eso dibujé este dibujo: yo durmiendo**. (NS E3 R 64-68)

En una vía similar, este participante procura darle lugar a todos los alimentos, no sólo a los dulces, tal como se ve en las descripciones de los diferentes elementos que conforman el

segundo dibujo y que remiten a lo que normalmente se comería durante y después de un almuerzo:



Figura 38. “Mis comidas favoritas”. Fragmento Dibujo Número 2. Niño Surfista.

Aquí dibujé una sopa de letras, con una pera y una manzana. Este es un... bueno, estas cositas amarillas, esta es una letra y este es el arroz. (NS E3 R 05-07)

Un Bombombum, este [señalando el centro] es un chicle, y este es otro chicle más pequeño. Una rosquilla con chispitas, una menta (NS E3 R 11-13)

En estas descripciones se puede notar cómo este participante integra, de manera particular, percepciones relacionadas con colores, sabores o texturas, enriqueciendo sus relatos con las posibilidades que se imagina.

Por ejemplo cuando se centra su atención en la casa, en la que se integran múltiples sabores, ubicándolos desde el centro hasta la parte exterior, cuando describe la casa, o de abajo hacia arriba, en el caso del helado pastel, adyacente a la misma:



**Figura 39. “Mi casa de sabores”. Fragmento Dibujo Número 2.
Niño Surfista.**

También una casa que tiene, que tiene un pollo, un letrero de pollo con pollo de verdad. (NS E3 R 19)

[Además de tener otros sabores] este de chocolate de uva, mandarina, limón... puede ser este de cereza, de salsa rosada dulce, y también de... a no... este es de frambuesa" (NS E3 R 21).

[También hay] un helado- pastel que tiene cereza, lulo, mandarina, brownie, naranja y una cereza. Haber este es una parte del pastel, una de helado, una parte del pastel, una de helado... y la cereza. (NS E3 R 25-31)

Por otra parte, en las descripciones aportadas por este participante se esboza una relación entre la alimentación y su percepción de bienestar, por ejemplo, cuando afirma que:

Me gusta tener una casa, me gusta tener casa donde pueda vivir, donde tenga muchas cosas. No todo [tiene que ser comestible en esta casa], pero sí **que tenga comida**. Que tenga cosas que pueda tener una casa. Y también porque en una casa **así me siento bien**. (NS E3 R 73-77)

Un último elemento del Mundo Comida Landia número 1 se integra a manera de transición entre el interés por la comida y el tercer interés que el Niño Surfista plasmó en sus dibujos: el fútbol.

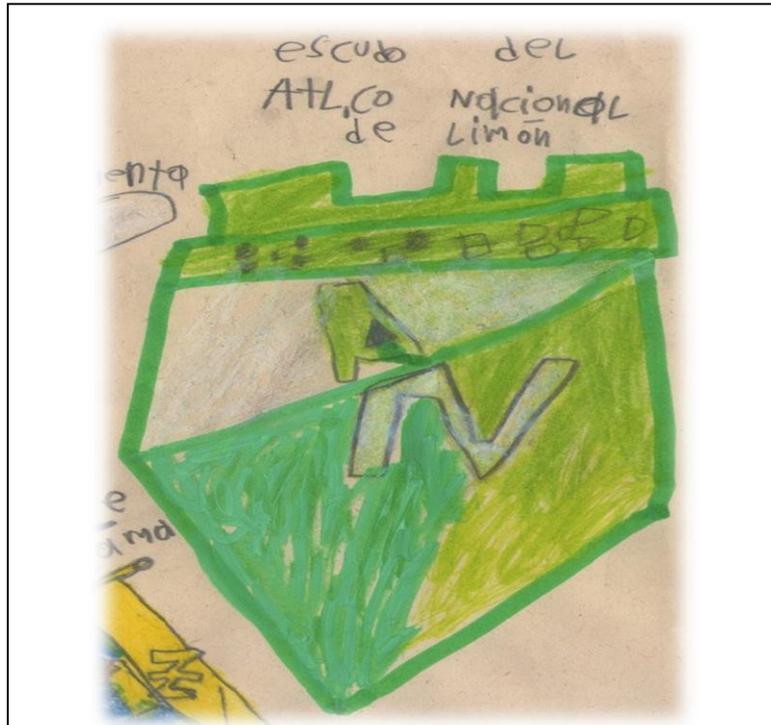


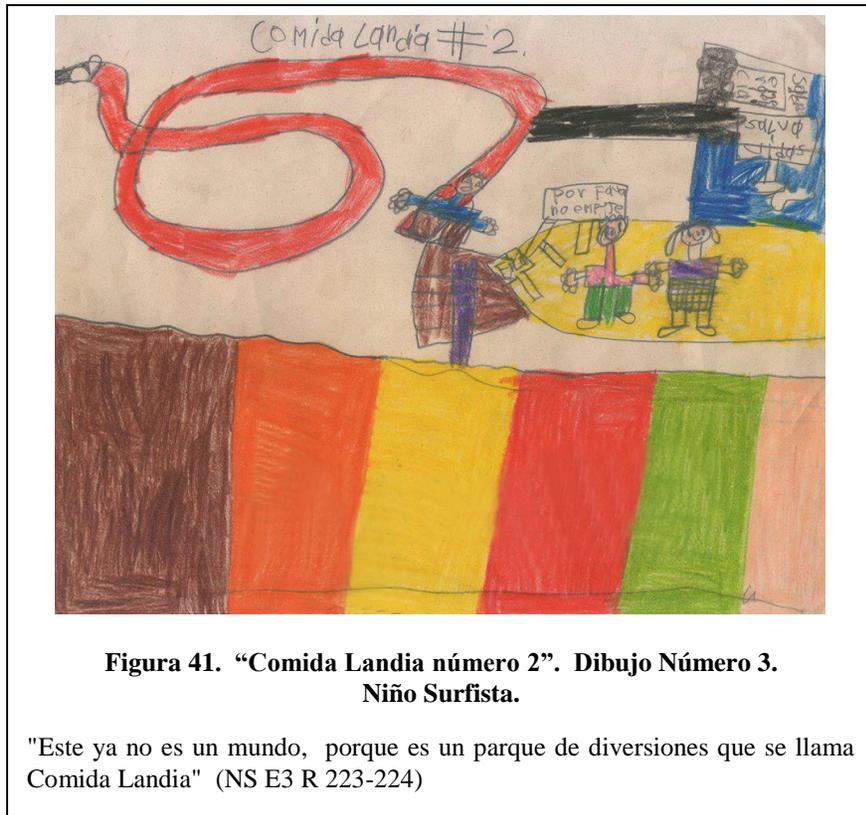
Figura 40. “Un pastel del escudo del Nacional, de limón”.
Fragmento Dibujo Número 2. Niño Surfista.

En el pastel que dedica a su equipo de fútbol favorito, el Niño Surfista da cuenta de otra de las cosas que desea hacer con su vida; notándose esto en esta expresión:

"[¿Por qué hacer un pastel así?] Porque soy hincha del Nacional y también porque cuando sea grande quiero ser futbolista." (NS E3 R 57-58)

Este elemento aporta un dato significativo, que permitió identificar la manera en que las experiencias y aspiraciones de este participante se integraron a través de los cuatro dibujos. EL fútbol y la comida se fusionan en este elemento, dando cuenta de lo que este participante nombrará más adelante como su “proyecto”: cocinar, jugar fútbol y surfear.

Antes de abordar el tercer interés de este participante se hace pertinente retomar la manera en que acude a los contrastes para afianzar o corroborar sus percepciones, por ejemplo, cuando expone las diferencias entre el segundo y el tercero de sus dibujos, que se muestra a continuación:



**Figura 41. "Comida Landia número 2". Dibujo Número 3.
Niño Surfista.**

"Este ya no es un mundo, porque es un parque de diversiones que se llama Comida Landia" (NS E3 R 223-224)

Este tercer dibujo expone la particularidad de tener elementos para beber en contraste con el anterior, en el que se brindó relevancia a la comida, tal como lo expresa: "Este [el Mundo Comida Landia número 1] tiene cosas para comer y este [Comida Landia número 2] tiene más para beber" (NS E3 R 244)

Es en este aspecto donde su manera de establecer comparaciones permite identificar las diferencias entre el tema de este tercer dibujo, en el que plasma su idea de un mar y una piscina bebibles, y el tema del dibujo anterior, en el que le dio relevancia a algunos alimentos sólidos:

[En Comida Landia número 2] Lo único que se come es el agua y ésta agua que sale roja [señala el tobogán]. [Mientras que El Mundo Comida Landia número 1] Sólo tiene una cosa que se puede tomar: [señala la sopa] pero es más espesa. (NS E3 R 239-246)

[El mar de Mundo Comida Landia Número 1 se puede]Tomar... Ah no!, es como una especie de piscina... Esta es un piscina para mayores de 20, mayores de 18, mayores de 15, de... mayores de 13, mayores de 12 y los chiquitos. (NS E3 R 97-101)

Pero eso [el agua de sabores de la piscina en Comida Landia número 2], no tiene criaturas del mar. (NS E3 R 136)

Así, la idea de comerse el mundo, expresada en el Mundo Comida Landia número 1, se contrasta y complementa con la opción de un parque que permita beberse la diversión, como en Comida Landia número 2, un parque en el que todo líquido aporta al disfrute a la par que puede ser bebido.

Estas distinciones se relacionan con una particularidad identificada en este participante y que da cuenta de cómo concibe los diferentes procesos que subyacen a las escenas plasmadas en sus dibujos, como sucedió por ejemplo con la descripción de los animales marinos en el primer dibujo, cuando se refiere a aspectos puntuales como la alimentación o la respiración, que vincularon a su vez el observar la manera cómo se relacionan los animales marinos, o cómo proceden sea para atacar o defenderse

De manera similar, en el Mundo Comida Landia número 2 los mecanismos de funcionamiento de las atracciones que representa, tienen una secuencia lógica que remite a la forma en que este participante imagina y, en esa medida, argumenta el funcionamiento de las atracciones como el tobogán o la piscina, como se ve en estas expresiones en las que explica su funcionamiento describiendo el proceso:

Esto [el tobogán] tiene algo por aquí que sube, sube, sube, si como...
unos tubitos automáticos que suben, cada vez que este baja el salvavidas
aprieta un botón y eso va subiendo. NS E3 R 130-133

Esta agua sale por acá [tubo morado en el centro] y se va, cada vez que
ésta agua se viene para acá se transforma del color que, que sale; si el
agua cae acá se transforma en, se transforma en naranja; Si una gota se va
para acá en amarillo y acá, acá, acá. (NS E3 R 169-174)

En este orden, la capacidad de este participante de observar los diferentes procesos aportó elementos que llevaron a un entendimiento de su manera de aplicar aprendizajes e integrar en sus percepciones a través de los dibujos, notándose por ejemplo en la manera de establecer contrastes y de integrar otros elementos como las reglas.

Subcategoría Fútbol

El siguiente interés identificado en este proceso fue el fútbol, tema en el cual se notó en el Niño surfista un alto dominio de los conceptos, a la par que expresaba un grado de satisfacción en

aquellos relatos que abordaban el tema, específicamente a la luz del análisis de los hechos que ocurrieron recientemente en una final de campeonato a nivel nacional.

Para esto, es importante contextualizar el comportamiento del Niño Surfista durante la elaboración de este dibujo, el cuarto y último. En primer lugar, en el proceso de realización de este dibujo, el niño expresa que está realizando la cosa que más le gustaría hacer en su vida: jugar fútbol. Con este argumento rotula el dibujo con la frase “#1 Las cosas que me gusta hacer”, como se ve en la parte superior del mismo:

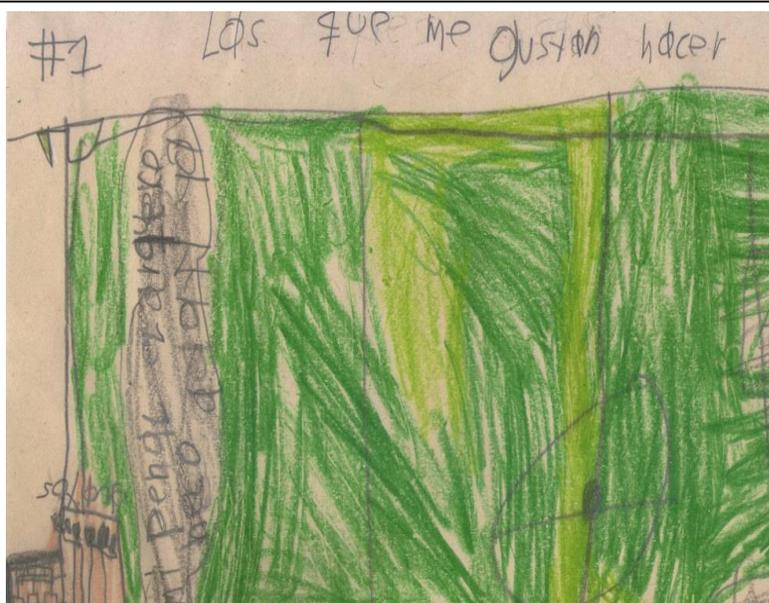


Figura 42. “Lo que me gusta hacer”. Fragmento Dibujo Número 4. Niño Surfista.

En este dibujo el Niño Surfista reconoce que su mayor interés es el fútbol, otorgándole el rango más alto en las actividades que desea hacer a lo largo de su vida.

En esta vía, se resalta la manera en que el niño toma como base para su dibujo la experiencia de ver la final antes citada, sin embargo, él decide construir su versión de la misma, tal como lo expresó: “si... es una final... como pasó este año en Marzo... creo que fue en Marzo.

Yo dibujé acá lo que quería que pasara en esa final, pero lo que pasó fue que quedó dos-cero Ganó Nacional.” (NS E4 R 35-43).

En el proceso de elaboración de este dibujo, el niño manifestó un entusiasmo notable, al recordar los hechos que rodearon este encuentro, evidenciándose en la manera de colorear a la par que retomaba los aspectos que para él fueron más representativos de esta experiencia. En contraste con la elaboración de los otros dibujos, en este último se puede ver como la emoción se plasma en las líneas y los colores del dibujo, las cuales quedaron marcadas de forma intensa.

Al indagar en el proceso de elaboración del dibujo la razón por la que las líneas y los colores habían resultado de esta manera, este participante reconoció la intención de darle un matiz diferente al momento, argumentando que así lo visualizó en un sueño:

[La diferencia entre los colores de la cancha] Porque yo un día soñé que... que estaba en la tribuna y veía los narradores y veía... veía... yo estaba en la tribuna y veía... la mitad de este color [señala lado izquierdo del dibujo] y la otra mitad de este color [señala el lado derecho] (NS E4 R 155-156)

Sí, pero yo lo quería hacer como... en la mitad de la izquierda, ve de la derecha un poquito... un poquito verde oscuro y un poquito verde claro... Un poquito verde claro y un poquito verde oscuro... mucho verde oscuro. (NS E4 R 158-159)

Se destaca el dibujo la presencia de algunos rótulos, que hacen alusión a comentarios que el niño escuchó durante el evento. Con estos elementos, sumados a la descripción del partido en

mención, el Niño Surfista contextualiza la escena correspondiente a los últimos minutos de este partido, integrando de esta manera la visión de los personajes clave, como se ve en estas expresiones asociadas a los elementos constitutivos del dibujo:

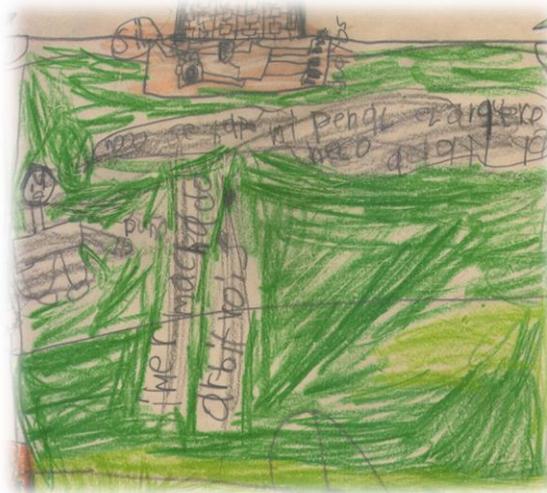


Figura 43. “El Árbitro Machado”. Fragmento Dibujo Número 4. Niño Surfista.

Ahh este es de él, éste es del árbitro Machado, éste es el comentario de este [señala comentario al otro lado del dibujo]. Lo que dijo él, lo que dijo él y ésta aquí, dice: "Final Ida". (NS E4 R 65)

Es importante resaltar que la figura del árbitro indica en este participante una de las maneras en que asimila las reglas, tema que se abordará en la siguiente categoría. Nótese por ejemplo la expresión de la figura, donde se enfatiza en la mirada. En esta vía, pudo notarse que la proporción de las figuras o la manera de ubicarlas en el dibujo, se relaciona con sus percepciones y emociones al respecto. Por ejemplo, si se compara el arquero de su equipo favorito con el arquero del otro equipo, se puede notar un mayor tamaño en la figura, así como un refuerzo en la descripción de su indumentaria, al mencionar y señalar los guayos, tal como se ve en el dibujo:

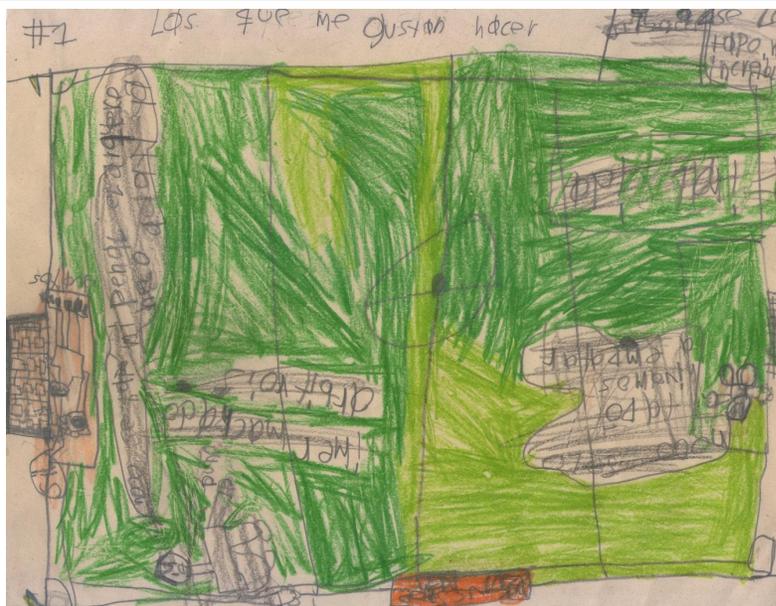


Figura 44. “Final de campeonato”. Dibujo Número 4. Niño Surfista.

Este es el arquero de Santa Fe [lado derecho del dibujo] y estos son los narradores [esquina superior derecha] Este es el narrador y este es el comentarista. (NS E4 R 27-28)

Y acá [señala comentario] está diciendo el arquero [Del Santa Fe]: "nooo, se lo tapó... íbamos a empatar! (NS E4 R 53)

Acá dice [señala comentario]... Se lo tapó, tapó el penal el arquero Neco! Hay un arquero del Nacional que se llama Neco Martínez; en realidad se llama Luis Enrique Martínez. Se lo tapó Neco... ¡increíble! (NS E4 R 47-49)

A manera de resumen, esta subcategoría contempló el interés por el fútbol, el cual genera emociones evidentes tanto en la manera de elaborar el dibujo como de describir la situación. Otros elementos vinculados a este dibujo, como la figura del árbitro, las líneas o el reloj, permitieron pensar en su manera de asimilar las reglas, tema de la siguiente categoría.

5.3.2 Categoría Límites

"Lo que más tiene reglas es los humanos, los humanos tienen más reglas que todo lo demás."

(NS E3 R 201)

Dos subcategorías articulan la categoría *Límites*: por una parte, la emergencia de una subcategoría nombrada *Control*, visible desde la perspectiva del Niño Surfista, pero prácticamente invisible cuando el dibujo no es abordado con un método fenomenológico. La segunda subcategoría: *Reglas*, da cuenta del empeño que este participante imprime al reconocimiento de las pautas que mediatizan el comportamiento en los diferentes contextos plasmados en sus dibujos, dejando entrever que el conocimiento de éstas es necesario para el adecuado funcionamiento de algunos procesos o mecanismos que denotan la capacidad de imaginar y de analizar en este participante y que le permiten consolidar aprendizajes y visualizarse a sí mismo en las situaciones que dibujó.

Subcategoría Control

Para esbozar una descripción de esta subcategoría, es necesario recordar que la noción que este participante tiene de las reglas fue un aspecto que se identificó como clave para poder entender su manera de relacionarse en los diferentes contextos por los que transita.

Al rastrear este aspecto en las descripciones y relatos de este participante se pudo identificar un aumento gradual del uso de la noción de las normas, pasando de una insinuación en

el primer dibujo, con el faro que se transformó en palmera, y llegando a todo un despliegue de las normas, en el caso de la descripción de la escena de la final de futbol, en el último dibujo.

En esta vía, en cada uno de los cuatro dibujos, se pudo notar que las reglas emergieron como una manera de recordarle a este participante las pautas o comportamientos que se esperarían, tanto de él como de las demás personas en situaciones específicas.

Este aspecto permitió dar cuenta de la perspectiva que tiene el Niño Surfista sobre la manera en que se relacionan las personas; evidenciado por ejemplo, en las concepciones de este participante sobre lo adecuado o lo que se espera en una situación particular.

Así, antes de atender a las reglas, se hace necesario contextualizarlas desde la noción de *control*, la cual dio cuenta, en unos aspectos del proceso, de la manera que tiene este participante de regularse frente a algunas situaciones que le pueden afectar, por ejemplo, cuando en sus dibujos no emergía claramente aquello que deseaba expresar, como se ve en el primer dibujo:



Figura 45. “Surfear”. Fragmento Dibujo Número 1. Niño Surfista.

"No me gustan las **partes** que quedan **en blanco** porque no puede quedar... pues, así. No me quise demorar tanto, entonces dibujé aquí [en la mitad inferior] y dibujé esto: todo el mar, dejando un poquito de blanco aquí." (NS E1 17 – 19)

Esta manera de nombrar las “partes en blanco” llevó a centrar la atención en la mitad superior de este dibujo, en la que aparecen unas líneas borradas junto a la figura del Niño Surfista, lo que indica que en el proceso de dibujar, este participante reconsideró la presencia de una figura en este lugar.

Al indagar por este aspecto puntual, se pudo notar que para él esta situación no afectó significativamente el desarrollo de su dibujo: “[las líneas borradas eran] los tentáculos del pulpo pero no me salieron entonces los hice aquí [señala el pulpo bajo el agua].” (NS E2 R 101-102)

Sin embargo, este matiz en el proceso de recolección de los datos permitió explorar una posibilidad que antes no fue tan llamativa, pero que se puede considerar como fundamental para un adecuado abordaje fenomenológico de los dibujos. En esta parte se hizo necesario hacer una pausa para indagar por aquello que pudo quedar en la mente de este niño y que no alcanzó a plasmarse en su dibujo.

Esta particularidad si bien fue explorada con las participantes anteriores, no aportó significativamente al caso de ellas. Sin embargo, en el caso del Niño Surfista condujo a un descubrimiento que brindó argumentos consistentes con la justificación de un abordaje fenomenológico del dibujo.

Al explorar lo que aparentemente denotaban las líneas borradas del primer dibujo, emergió un elemento altamente relevante que permitió relacionar algunas figuras mencionadas en sus descripciones con su noción de las reglas, la cual fue representada en diferentes elementos que, de no haber hecho la pregunta por lo que quedaba en la mente y no en el dibujo, hubiesen pasado desapercibidos, pues aparentemente, se veían como mera decoración.

Por ejemplo, en el caso del Dibujo número 1, la palmera ubicada junto a la casa y al arenero, en un primer momento no aportó de manera significativa, no obstante tomó un semblante diferente gracias a esta pregunta, aportando la siguiente expresión:

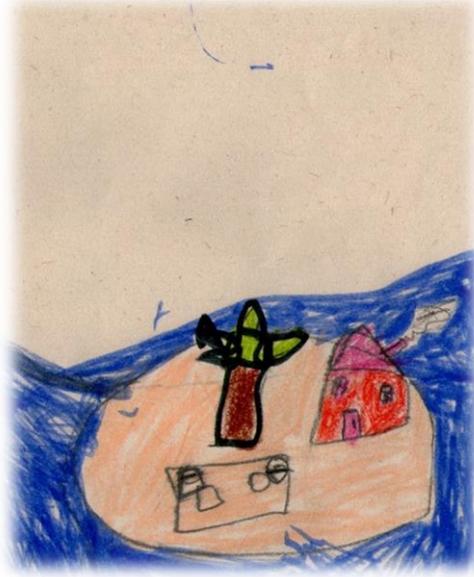


Figura 46. "Palmera". Fragmento Dibujo Número 1. Niño Surfista.

"También iba a hacer como un como un cosito de esos para **guiar** a los barcos cuando se pierden [un faro] pero no, no me alcanzó el tiempo." (NS E2 R 75-76)

Fragmento Dibujo N° 2. Niño surfista

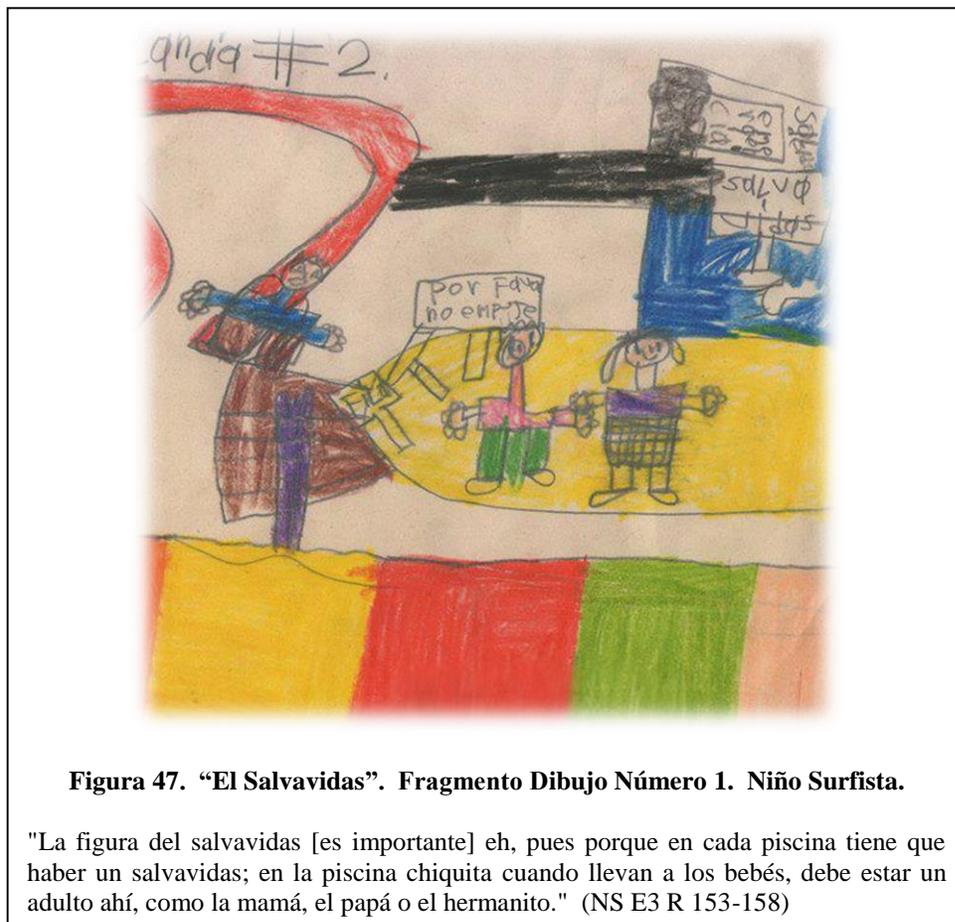
La salida de este participante ante este impase fue afirmar que el tiempo no le alcanzó, sin embargo en la consigna inicial de dibujar lo que quisiera como quisiera hacerlo, se le recordó además que no había límite de tiempo.

Esto inicialmente no generó un aporte significativo, sin embargo, el hecho de reemplazar el faro por una palmera, si bien fue tomado como una salida creativa, dejó latente la significación

de esta figura en el dibujo, como lo expresó una vez culmina la descripción del primer dibujo:

"Ya para el otro miércoles termino de hacer el faro" (NS E2 R 117)

La percepción de control se repitió en el tercer dibujo, en el que las descripciones de este participante denotaron una continuidad en la escena que iba más allá de los límites del dibujo, integrando la propia presencia del Niño Surfista, por fuera del dibujo, haciendo fila, mientras que observaba una escena en la que intervenía un salvavidas, del cual inicialmente se infiere su presencia, si se observa el letrero en la esquina superior derecha:



Similar a la función de guiar, propia del faro ausente del primer dibujo, la figura del salvavidas, nombrada en varias ocasiones pero solo evidenciada en el dibujo a través del letrero, evoca el papel de guía y de control que normalmente desempeñan los adultos.

Por otra parte, en la descripción de este dibujo, el Niño Surfista hace alusión al mecanismo que opera en el tobogán y que hace que el agua se divida en colores. Este mecanismo es controlado por el salvavidas, notándose en este aspecto que este personaje, al igual que el faro del primer dibujo, está ausente del dibujo, es decir, no hay una figura que lo represente en el dibujo, sin embargo no está ausente de la conciencia de participante y más aún, le permite identificar la importancia de la presencia de los adultos evocando el control y protección como se ve en estas expresiones:

Esto [el tobogán] tiene algo por aquí que sube, sube, sube, si como...
unos tubitos automáticos que suben, cada vez que éste baja, el **salvavidas**
aprieta un botón y eso va subiendo. (NS E3 R 130-133)

Y también tiene esas cosas de, eso los usan los, los que bucean. Sí, Las
gafas, el tubito para respirar y tiene también, y si se le cae el tubito, pues
tiene también... tiene tubito acá y tiene una tirita acá que es muy larga,
que el salvavidas la está **controlando** desde acá hasta allá. (NS E3 R
109-122)

O también puede usar, también puede usar, pues el salvavidas también
tiene flotadores para que pueda nadar acá [en la piscina]. (NS E3 R 106-
107)

De manera similar, la evocación del control aparece en el cuarto dibujo, en la figura del árbitro, en quien recae la percepción del tiempo y por lo tanto, la potestad para definir entre otras cosas, cuando comienza o termina un encuentro. Un elemento que se vincula a este aspecto es el reloj gigante que se encuentra usualmente en las tribunas de los estadios. En este caso, el árbitro acude a este aparato para orientar el adecuado desarrollo del juego, como se ve en este fragmento:

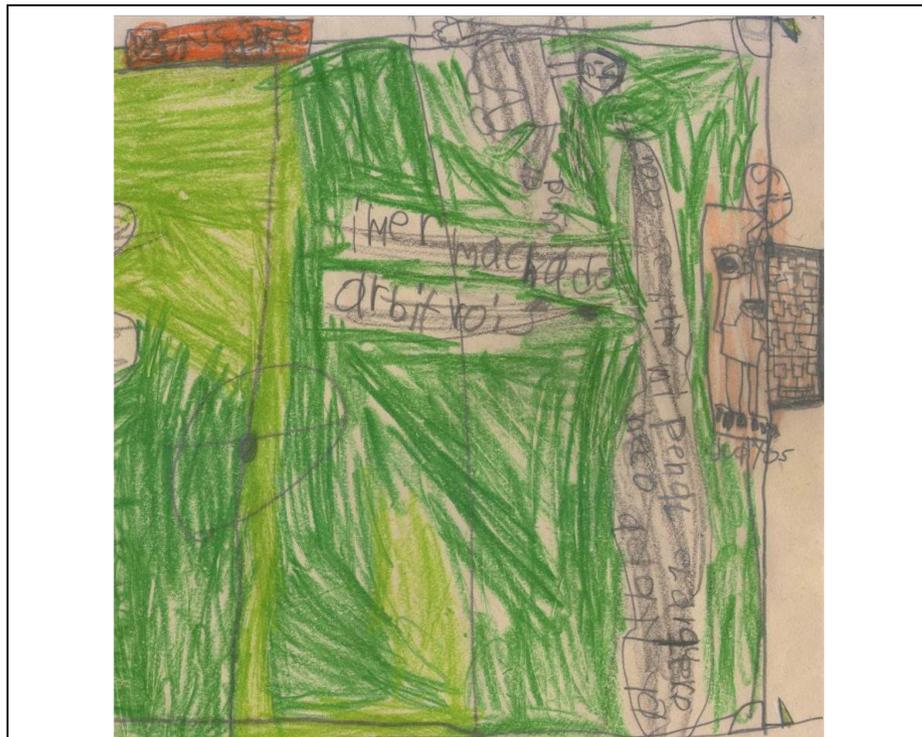


Figura 48. “El reloj”. Fragmento Dibujo Número 4. Niño Surfista.

¿Usted ha visto como esa pantalla gigante? Esa pantalla es esto [señala cajón anaranjado]... lo que dice cuánto va el partido y los segundos y los minutos, así el árbitro [en la parte superior del dibujo] puede mirar que ya se cumplieron los minutos y pita; y cuando pita hace así [movimientos con los brazos] por ejemplo Santa Fe está acá y Nacional está acá entonces pita, significa, indica que Nacional ganó. (NS E4 R 95-99)

En este orden de ideas, la percepción de control que se acaba de describir, otorga claves fundamentales para el entendimiento de la manera en que este participante concibe el papel de los

adultos en el cuidado y la protección, claves que se evidenciaron a lo largo de las descripciones alusivas a las cuatro escenas dibujadas.

De esta manera, en el Niño Surfista pudo identificarse una capacidad de ubicarse en los diferentes escenarios que dan cuenta de lo que quiere hacer en su vida, sin descuidar en ningún momento los elementos que le permiten una adecuada interacción con los entornos y con las personas en diferentes situaciones. Se abordará a continuación otro matiz de la categoría Límites, identificado en la manera en el asimila las reglas y las lleva a su vida cotidiana.

Subcategoría Reglas

Se ha visto en este recorrido que la diversión es concebida por este participante como un elemento de relevancia en cada una de las actividades que planteó y por las cuales se siente atraído. En esta vía se identificaron dos aspectos importantes: por una parte, esta capacidad de disfrutar da cuenta de las aspiraciones del Niño Surfista, lo que se podría pensar por ejemplo, en función de su proyecto de vida; por otra, se identificó la noción que tiene de las reglas, aspecto que se abordará en este apartado.

Se pudo identificar que esta noción de las reglas complementa la noción que el niño surfista tiene de la diversión, equilibrándola, como lo plantea en sus descripciones al aludir a una diversión en términos equitativos y de respeto tanto por las otras personas como por los entornos plasmados en los dibujos.

Ya sea surfeando, comiéndose el mundo, en el parque de diversiones o en el estadio, la noción de diversión ubica al Niño Surfista en cada dibujo disfrutando de actividades puntuales y

le recuerda a su vez las reglas que se deben seguir para garantizar la integridad física y emocional, propia y de los demás, con miras a fomentar la sana convivencia.

En este sentido, es importante aclarar que para este participante las reglas no son percibidas como imposiciones sino como pautas necesarias para una adecuada interacción con otras personas y con el entorno, aspecto que se ve por ejemplo en los dibujos 2 y 3.

Para el caso del Mundo Comida Landia número 1, el Niño Surfista tiene presente que: "La regla es no comerse todo uno mismo; porque hay que dejar que las otras personas coman, **compartir.**" (NS E3 R 256). Esto denota que para este participante es importante comer, es posible comerse el mundo, pero es necesario que cada uno lo pueda hacer.

En estas ideas del Niño Surfista es notable la relación causa efecto que imprime en su descripciones, como se puede ver cuando las reglas son llevada a otros contextos como el de la interacción entre personas.

En este plano se pudo identificar en el Niño Surfista la forma en que concibe las pautas para el trato con los demás, por ejemplo cuando se trata de compartir espacios comunes y en especial, en función de actividades lúdicas o recreativas. En la playa y la casa de la playa del primer dibujo, en el compartir el mundo comestible del segundo, en el parque de diversiones del tercero y por último en el estadio.

Esta forma de denotar las reglas se ve más definida en la situación del tercer dibujo, para la cual se retoma el siguiente fragmento:



Figura 49. “Por favor no empuje”. Fragmento Dibujo Número 3. Niño Surfista.

Aquí puse una regla: “Por favor no empuje”. (NS E3 R 138)

[La regla en el Mundocomida Landia número 2] No empujarse, no tratarse mal, no, no... no decir, no alegar con el salvavidas que por qué tiene que usar el flotador; es todo lo que el salvavidas diga. (NS E3 R 264-267)

Porque uno no puede empujarse, porque de pronto se aporrean o mandan a un chiquito a esta piscina y se ahoga. (NS E3 R 140-141)

En esta parte se pudo notar además que la noción de reglas deja entrever en este participante la importancia de las figuras adultas, como agentes mediadores cuyo papel consiste en controlar situaciones y comportamientos que puedan afectar a las personas, para este caso otros niños. Así, la función del salvavidas, presente en la conciencia del niño y ausente en el dibujo evoca en él aquello que se puede o no se puede hacer en esta clase de contextos, como se ve en estas expresiones:

En una piscina... en una piscina no, no pueden, no pueden, no pueden estar chiquitos sin, sin el salvavidas, sin el flotador (NS E3 R 193-194)

Por eso yo puse esa regla y el salvavidas controla esto [señala el tobogán], controla las cosas de bucear y controla esto [la salida de emergencia], hunde otro botón y esto [el agua del tobogán] sale, sale así... pum y pum... [Onomatopeya] (NS E3 R 143-148)

La figuras de objetos o personas que evocan la noción de control, normas o reglas, se ve más claramente en el cuarto dibujo, donde la descripción de algunos elementos distintivos lleva a que este participante sea más explícito en sus definiciones, integrando las reglas a su percepción de los espacios y de las jugadas que se desarrollen durante el partido de fútbol.

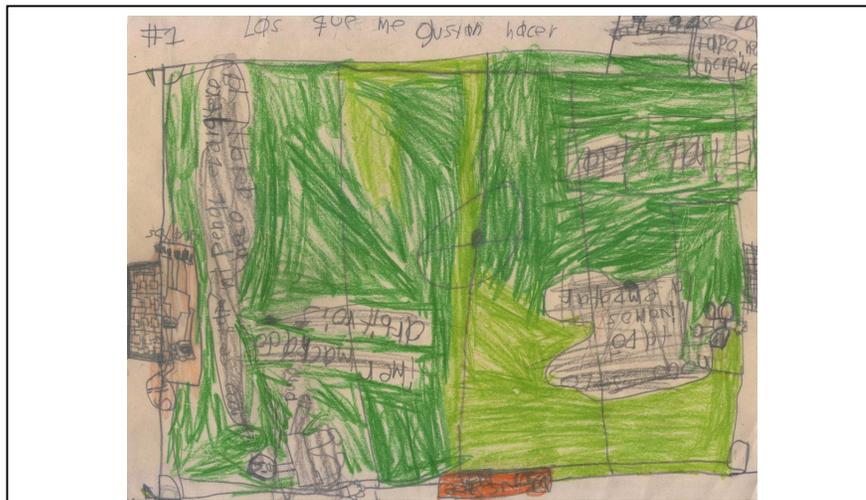


Figura 50. “Final de campeonato”. Dibujo Número 4. Niño Surfista.

Estas son las partes donde sale el balón [señala líneas laterales de la cancha] (NS E4 R 175)

Si, las rayas, las líneas donde... si, por ejemplo un jugador de Santa Fe lo tira afuera, entonces le toca sacar de manos al Nacional. (NS E4 R 179-182)

Y cuando acá hay un árbitro, cuando dice, si acá está Nacional dice para [señala a Santa fe] y Santa Fe la tira acá fuera de, fuera de la cancha, entonces hace para allá, para allá porque los jugadores del Nacional van para allá. (NS E4 R 184-189)

Para esto se hizo necesario un recorrido por la cancha dibujada, que permitió identificar los límites físicos y las reglas asociadas a éstos, por ejemplo, en el caso de las líneas características de la cancha así como de las jugadas puntuales al momento de describir el partido.

En lo concerniente a la interacción entre los jugadores, este participante continúa con la descripción de las reglas y de las situaciones que se pueden generar en lugares específicos de la cancha, como lo que puede pasar cuando las jugadas se desarrollan cerca de las porterías:

O [cuando un jugador] está cerca de la línea, y cuando está por acá... haber... ésta es la línea de la arquería... si el arquero patea la... toca el balón con la mano, con el guante fuera de la arquería es mano, entonces es tiro libre. (NS E4 R 202-203)

[En la línea que delimita el área de la portería] cuando está acá un jugador la tira [la pelota] y hay dos o tres jugadores acá es fuera de lugar, porque está patiendo en una línea y a veces la tira con punta, también es fuera de lugar; la tira con punta, como torcidita, como tirarla así... tun... [Movimiento con la punta del pie], así es cuando es fuera de lugar. (NS E4 R 207-211)

Y cuando hay fuera de lugar entonces [el árbitro lateral] alza la bandera, alza la bandera y señala a un jugador con la bandera del equipo que fue fuera de lugar. (NS E4 R 193-195)

A manera de cierre, se pudo notar en este recorrido la forma en que el Niño Surfista integra tanto sus aprendizajes y percepciones en función de las cosas que desea hacer en su vida

como las pautas que ha internalizado y que le llevan a reconocer formas particulares de comportarse de acuerdo a la situación y al contexto.

De manera similar, al abordar las diferentes escenas plasmadas en sus dibujos, se identificó en este participante una capacidad particular de hacer análisis de las situaciones y de los contextos aplicando sus nociones de lo que es divertido y de las implicaciones de cumplir o no las reglas, aspecto que da cuenta de su percepción de los límites y por tanto, de sus alcances y limitaciones.

El conocimiento de los procesos, como cuando describe los mecanismos en el parque; la manera de asimilar las reglas, de acuerdo con los diferentes contextos mencionados; la evocación constante de figuras de control sean objetos o personas, fueron características que brindaron claves para aproximarse a una comprensión de lo que este participante deseaba expresar con sus dibujos, notándose en todo momento cómo tiene presentes tanto sus propios comportamientos como los de las otras personas y, en función de este aspecto, las consecuencias y/o sanciones que pueden generar éstos.

Es importante reconocer que este participante aportó elementos significativos a la respuesta que procuró orientar la presente investigación, denotando no sólo los aspectos abordados en los párrafos anteriores sino procurando a su vez una manera de acercarse a su experiencia.

En esta vía se pudo identificar cómo la capacidad imaginativa del Niño Surfista, su manera de asimilar y exponer sus aprendizajes e intereses, sumada a su percepción de los límites, derivan en una capacidad de ubicarse en diferentes planos y momentos. En este sentido, el

recorrido por los aspectos antes planteados permite leer entre líneas un orden secuencial con el cual este participante desea orientar su vida, tal como se ve en estas expresiones:

[Ser futbolista] Ésta es una de las primeras cosas que me gustaría hacer cuando fuera grande; porque yo quiero ser famoso; porque quiero que me reconozcan, quiero que... quiero conocer más gente, más gente hincha del Nacional; he conocido mucha gente pero quiero conocer otra nueva gente" (NS E4 R 133 -139)

Quiero ser muchas cosas... pero... Voy a ser primero jugador. Ahh bueno voy a ser un pastelero y cuando tenga mucha plata voy a la playa.
(NS E4 R 164-170)

Si... ya decidí lo que quería hacer. (NS E4 R 175)

En esta vía, llama la atención la capacidad manifiesta del Niño Surfista de imaginar las situaciones y su forma de integrarse a las mismas, tanto en las descripciones como en la manera de posicionarse a sí mismo en los dibujos, en el centro de la escena, surfeando y haciendo algo en lo que puede pasar su vida; descansando y disfrutando de los alimentos, visualizándose como un alimento más, en el centro del segundo dibujo; haciendo fila en un parque de diversiones como en el tercero de los dibujos o como parte del público en la tribuna en la final del partido representado en el cuarto dibujo.

Así, el expresar lo que desea hacer en la secuencia que propone, permitió identificar una secuencia en los dibujos, los relatos y las aspiraciones que este participante quiere para su vida,

identificando un elemento fundamental que para este caso abre y cierra el abordaje de sus dibujos: el placer y la diversión que brinda la vida en el mar.

Esta secuencia además permite pensar en la manera en que estas ideas se pueden constituir en su proyecto de vida, el cual, en consonancia con sus intereses, seguiría las fases propuestas por él en las anteriores expresiones: ser futbolista para viajar y conocer; aprender a cocinar y divertirse visitando parques de diversiones y por último, surfear, siendo esta última actividad la que posee mayor grado de relevancia para este niño.

6. Discusión y Conclusiones

En este trabajo de investigación se aplicó una propuesta de abordaje fenomenológico del dibujo improvisado con tres niños de la ciudad de Medellín. Esta propuesta fue construida a partir de la integración de los planteamientos sobre el trabajo con los dibujos infantiles, expresados por Zinker (1979) y Oaklander (2005), los cuales se vinculan conceptualmente con la teoría y práctica de la psicoterapia de la Gestalt.

Respecto al objetivo general de la investigación, es importante recordar que para esta clase de abordaje del dibujo, se recomienda centrar la atención en el proceso de elaboración de los dibujos, más que en los productos terminados, tal como lo sugieren los autores en mención. Atendiendo a esto, se analizaron tanto los dibujos desde sus procesos, así como las respectivas descripciones y relatos por parte de los participantes, lo que permitió una aproximación a la comprensión de la intencionalidad del niño dibujante y su manera de concebir y construir su mundo a partir de los significados que atribuye a sus percepciones y vivencias.

Gracias a la consigna, que propuso a cada uno dibujar lo que quisiera, esta investigación generó una vía de entendimiento del trabajo expresivo del niño que, en palabras de Malchiodi (1998), le permite al profesional “ampliar las imágenes, construir significados desde más de un punto de vista y desarrollar una visión más integral de las expresiones de arte de los niños”. (p. 35). Así, se pudo ver cómo el dibujo improvisado operó como un canal que facilitó en los tres niños participantes la expresión de lo que recuerdan, de lo que viven o de lo que aspiran vivir, aspecto que aportó claves para el uso del dibujo improvisado en el trabajo psicológico con niños y niñas, el cual, de acuerdo con el rastreo de antecedentes, ha sido poco explorado hasta el momento en el contexto nacional.

Al brindarle especial atención a la unicidad de cada niño participante, no sólo en lo plasmado en los dibujos sino en sus respectivas descripciones y relatos, el proceso de análisis intencional (Martínez Miguélez, 2011) permitió identificar en cada uno los elementos o situaciones que para ellos son relevantes y que orientan de alguna manera sus acciones: sus gustos, sus temas de interés, sus aprendizajes significativos, sus aspiraciones y metas en la vida, dando un significado único a sus experiencias, aspecto que permitió a su vez la elección de los denominativos usados para reconocer a cada uno de los tres niños.

En esta vía, se generó una aproximación a la *comprensión* de sus relaciones en el mundo y con el mundo, aspecto que entra en sintonía con las ideas de Martínez Miguélez (2008) cuando expone que:

[Comprender implica] la captación de las relaciones internas y profundas mediante la penetración en su intimidad, para ser entendida desde adentro, en su novedad, respetando la originalidad y la indivisibilidad de los fenómenos, y tratando de entender, a través de la interpretación de su lengua y gestos, el sentido que las personas le dan a sus propias situaciones. (Martínez, 2008, p. 40)

En consonancia con las ideas expuestas hasta ahora, se puede afirmar que el método propuesto para el desarrollo de este trabajo de investigación fue pertinente, porque, retomando a Martínez Miguélez (2008):

El método fenomenológico respeta plenamente la relación que hace la persona de sus propias vivencias, ya que, al tratarse de algo estrictamente

personal, no habría ninguna razón externa para pensar que ella no vivió, no sintió o no percibió las cosas como dice que lo hizo. (p. 254)

Respecto a los objetivos específicos de la investigación, gracias a la exploración de las características gráficas de los dibujos improvisados elaborados por los participantes y a la identificación de las temáticas emergentes con sus respectivas descripciones y significaciones, se encontraron aspectos que fueron comunes a los tres participantes, sin embargo en cada uno se resalta la particularidad y la forma única de concebirlos.

Por ejemplo, se pudo notar claramente como en los tres participantes hay una referencia temporal que apoya las ideas que plasmaron en sus dibujos, sea ésta expresada en términos de tiempo pasado, presente o futuro.

En lo concerniente a la alusión al tiempo pasado, ésta se pudo identificar en la representación de los recuerdos y experiencias de los tres participantes: en la Niña Clown, como producto de los aprendizajes relacionados con el ejercicio clown y en su forma de centrar la atención en la diferencia, lo que reafirma constantemente su ser diferente en el mundo; en la Niña Ambientalista al integrar a los elementos del dibujo sus recuerdos y en especial la influencia de su familia y la experiencia de aprender junto a su padre. Por último, en el Niño surfista, esta alusión al pasado se percibió con mayor nitidez al observarle narrar y revivir la excitación de una experiencia memorable como haber asistido a la final de un campeonato de fútbol.

De manera similar ocurrió cuando en el dibujo se plasmaron sensaciones en tiempo presente, por ejemplo en la manera en la que la Niña Clown representaba una acción continua como aplicar un filtro para poder regular aquello que piensa y aquello que expresa, como se vio en su segundo dibujo. En la representación de las preocupaciones por la contaminación y la falta

de conciencia percibidas por la niña Ambientalista; o en el caso del Niño Surfista, cuando expresaba la importancia de las reglas en las diferentes situaciones en las que él mismo se vinculaba al describir sus dibujos.

En cuanto al tiempo futuro, éste se pudo identificar en los deseos, aspiraciones y metas de los tres participantes, notándose en ellos un reconocimiento de aquello que quieren para sus vidas y por lo cual orientan algunas de sus acciones más representativas: en la Niña Clown, construyendo su ser diferente de manera constante y proyectándolo desde el disfrute de su práctica clown; en la Niña Ambientalista, tomando conciencia de cada uno de sus actos en función de un beneficio futuro para todos y deseando en esta vía, que los seres humanos superen sus diferencias y puedan convivir compartiendo. Por último, en el Niño Surfista, al evidenciar que a pesar de tener conciencia de sus posibilidades actuales, su proyecto de vida implica el desarrollo y despliegue de un potencial que ya ha identificado en cada uno de sus dibujos y que asume con propiedad.

Por otra parte, al indagar por los aspectos formales y constitutivos de los dibujos, en el proceso de tematización, se pudo identificar otro aspecto particular en los tres participantes: un uso metafórico del dibujo, que aportaba de manera significativa a sus formas de ver el mundo, así como a las diferentes percepciones que emergieron en la descripción de los dibujos.

Por ejemplo en la Niña Clown, al expresar su necesidad de “ponerle color a todo en su vida”, o en la distinción de sus pensamientos según los tonos de los colores. En las relaciones entre colores y pensamientos o en la manera en que el uso del color en su vida cotidiana fortalece sus procesos de experimentación.

En la Niña Ambientalista, el uso metafórico del color se notó en la forma en que plasmó en el primer dibujo su preocupación por la contaminación del medio ambiente y la relación que propuso entre ésta y los grados de conciencia, expresados por ella en términos de luz y oscuridad, para lo que se apoyó la elaboración del dibujo sólo con lápiz, en esta vía, la monocromía del lápiz y el no acudir a ningún color en este caso puntual, aportaron a la expresión de su intención de generar conciencia en las personas al respecto.

A diferencia de las Niñas clown y Ambientalista, en el caso del Niño Surfista, llamó la atención, la significación y el uso de los espacios vacíos del dibujo, nombrados por él como “espacios en blanco” en los cuales el vacío no representaba ausencia de elementos sino, por el contrario, lo que podría nombrarse como un potencial de representación.

Así mismo la relación entre colores y sabores, planteada en sus dibujos 2 y 3 evocando un mundo y un parque de diversiones comestibles, o la excitación de recordar un momento tan importante para este participante como haber asistido a la final del campeonato de fútbol, se evidenciaron en las líneas y los comentarios que escribió como parte de sus dibujos, así como en el manejo de los colores y distribución de los elementos del mismo.

De esta manera, para el Niño Surfista la hoja de papel dejó de ser la superficie que soporta el dibujo, para convertirse en el escenario de la vivencia, como se vio en las representaciones de la escena del mar donde está surfeando, o del mundo y el parque de diversiones de los dibujos 2 y 3 así como en la cancha del estadio, en el último dibujo.

En este participante un aspecto disímil en el proceso de elaboración de los dibujos improvisados se convirtió en una clave fundamental que se debe tener presente al momento de realizar un abordaje fenomenológico del dibujo.

El intento en su primer dibujo de esbozar un el faro que se transformó en una palmera llevó de forma no planeada a identificar la importancia de los detalles del dibujo que pudieron aparecer en la mente del dibujante, más no quedaron en el dibujo definitivo, en otras palabras, aquello que se pudo dibujar pero que sin ser olvidado del todo, hizo presencia en la conciencia del dibujante en la medida que repasaba su dibujo.

Esto pudo ser comprendido desde la relación memoria/olvido que propone Merleau-Ponty (como fue citado por Bech, 2005) a partir del modelo gestáltico del proceso figura-fondo, esclareciendo la importancia de indagar en los participantes por aquellas figuras que aparecieron en algún momento en sus conciencias más no en sus dibujos.

No hay que concebir el olvido como ocultación o aniquilamiento, sino como una manera de estar atento a [algo] desentendiéndose de [otra cosa], [o sea] comprendiendo mejor la percepción y por tanto la impercepción, comprendiendo la percepción como diferenciación, y el olvido como des-diferenciación. (p. 114) (Los corchetes son del autor)

En estos términos, si se visualiza la percepción de la figura como diferenciación y su ocultamiento como una manera de llevar al fondo la figura emergente, se pueden pensar las partes “ocultas” del dibujo, como la palmera o el pulpo de su primer dibujo, el salvavidas del segundo tercer dibujo, o la propia figura del Niño Surfista y del investigador, ubicadas por fuera del contorno del último dibujo, como piezas clave para terminar de identificar la manera en que este niño entretejía sus relaciones de sentido, vinculándolas con los elementos esbozados en los dibujos.

Este hallazgo permitió complementar la propuesta tanto de Zinker (1979) como de Oaklander (2005) de centrar la atención en el tema propuesto por la persona, la tercera de las áreas que es necesario atender en el abordaje fenomenológico del dibujo. De igual manera, al atender en términos de polaridad a la figura “oculta”, se pudieron integrar tanto la imaginación como la creatividad, concebidas en esta lógica como claves para favorecer los procesos de contacto.

De esta forma se abrió un panorama en el que la exploración fenomenológica a través del dibujo improvisado pudo llevar a procesos de reconocimiento y transformación subjetiva, para este caso en el Niño Surfista, lo que se puede concebir como una clave al momento de integrar propuestas como la de esta investigación al trabajo de intervención psicológica con niños y niñas.

Robine (2005), propone que “la emergencia de una figura no es otra cosa que la emergencia de una dirección de sentido” (p. 16). Esta idea, pensada desde el contexto de la presente investigación, permitió identificar en el proceso de análisis de los datos, la aplicación práctica de la noción de contacto, abordada en el marco de referencia. La figura emergente se pudo identificar en cada uno de los elementos constitutivos de los dibujos improvisados, concibiéndose de esta manera en claves para comprender como cada participante construye su propio mundo.

En esta vía, el contacto que propone la perspectiva fenomenológica de la terapia Gestalt, se visualiza como una clave fundamental para entender las inquietudes expresadas en los dibujos de los participantes, dando cuenta de la manera en que en éstos se configuran las zonas de relación propuestas por Salama (1999, 2004): la interna, la intermedia y la externa, favoreciendo de esta manera el continuo de la atención.

Para Robine (1997) en su acepción más técnica, el contacto es la experiencia, el funcionamiento de la frontera entre el organismo y el entorno. Expresado en palabras de Perls, Hefferline y Goodman (1951, como fueron citados por Robine, 1997):

La experiencia es, en última instancia, contacto, funcionamiento de la frontera entre el organismo y su entorno, y en segundo lugar, cualquier función humana es una interacción en el campo organismo-entorno, socio cultural, animal y físico. [...]

El contacto en acción, la toma de consciencia y la respuesta motriz se toman aquí en el sentido más amplio, para incluir el apetito y el asco, el acercarse y el evitarse, la sensación, el sentimiento, la manipulación, el juicio, la comunicación, la lucha, etc. Todas las relaciones vivas que se sitúan en el nivel de la frontera en la interacción del organismo y el entorno. (p. 45)

De ahí que en los dibujos y en sus respectivas descripciones y relatos, cada participante plasmara una manera única y particular de definirse a partir de lo que percibe, tanto de sí mismo, como de otro o de un entorno específico, en función de las relaciones con la familia, con los pares, con las instituciones, con los lugares, dando como resultado una concepción de sí mismo que se pone en juego en la experiencia abordada en el dibujo y que da cuenta, en este caso, de la relación de los participantes con los diferentes contextos esbozados en los dibujos. “Es también por el contacto como el organismo establece y mantiene su diferencia, y aún más, es asimilando el entorno como nutre su diferencia” (Robine, 1997, p. 36).

De acuerdo con lo anterior, el contacto en los participantes se pudo identificar en los aspectos relacionados entre otros, con sus aprendizajes, siendo éstos expresados en la tendencia a establecer comparaciones y contrastes, como una forma de explorar y consolidar aquello que son, en contraposición a aquello que ven en el mundo y en su manera de expresar lo que consideran, puede ser su aporte a ese mundo.

Por ejemplo, en el centrar la atención en todo aquello que fomente el ser diferente en la Niña Clown, o en la forma en que la Niña Ambientalista se percibe a sí misma como diferente de los demás, debido al grado de conciencia ambiental o la capacidad de reflexionar fomentadas frecuentemente por su padre. O, en el caso del Niño Surfista, cuando analiza las particularidades de los animales marinos y las relaciona con aspectos comportamentales y relacionales propios de los seres humanos.

En esta vía, al identificar las características de estos contrastes, se pudo explorar en términos gestálticos las polaridades que conforman las experiencias de estos participantes, identificando en este aspecto una de las posibilidades que aporta el trabajo con el dibujo desde la perspectiva de la terapia de la gestalt, precisamente la que favorece el proceso de homeostasis, entendido éste como “el proceso de autorregulación a través del cual el organismo interactúa con su ambiente”. (Perls, 1973; citado en Woldt y Toman, 2007, p. 158)

En sintonía con esta idea, se pudo identificar en los tres participantes que sus procesos de homeostasis vinculaban una tendencia a la transformación, propia y del entorno, en la Niña Clown, en su forma de delimitar lo que para ella es válido y cómo esto puede generar controversia en los demás hasta que aprenden a aceptar su diferencia, lo que permite inferir que el ser diferente en

esta participante es una necesidad que se relaciona con su proceso de autorregulación así como con su propio proceso de toma de contacto.

En el caso de la Niña Ambientalista también se identificó, en la necesidad de hacer algo con la contaminación del mundo y de aportar a este proceso de transformación del mismo, ayudando a los demás a reflexionar sobre sus actos y percibiendo las posibles consecuencias de lo que hace la especie humana en general, evidenciando con esto la relación que el ser humano, en tanto organismo, establece con su entorno.

Así mismo, en el Niño surfista, cuando expresa su deseo de modificar algunas situaciones, como ocurrió en la descripción de los mecanismos que se inventó para mejorar las posibilidades de diversión en el parque Comida Landia. En esta lógica, la identificación de los polos de la experiencia expresados por Salama (1999, 2004), así como la posibilidad de transformación de las situaciones y de los entornos que opera en el proceso de dibujar, se pudieron identificar como aspectos clave que aportan significativamente al proceso de asimilación y expresión de sus diferentes percepciones y experiencias.

Este potencial de transformación se pudo notar en la tendencia, en los tres participantes, a combinar los dibujos con frases, o pequeños textos que reforzaban lo que se quería expresar, enriqueciendo de esta manera las ideas que desearon plasmar en éstos.

Para Martínez Robles (2009), “la acción fundamental de la mente, de la conciencia, consiste en alcanzar algún fenómeno del mundo en orden de traducirlo al ámbito de una experiencia con significado” (p. 117).

El dibujo en esta vía, denotó además una capacidad de expandir los horizontes de comprensión de estos participantes, quienes a la par que dibujaban y abordaban sus dibujos tuvieron la oportunidad de modificar y en este sentido, transformar aquellas figuras que de alguna manera les generaban malestar, en todo caso, la capacidad de abordar aquellos aspectos de sus experiencias y de reflexionar en torno a la manera en que los plasmaron en sus dibujos y les dieron un significado particular.

En este orden de ideas, una de las ventajas que se pudo identificar en el proceso de elaboración de los dibujos improvisados, radica en que esta clase de trabajo facilita el abordaje de las experiencias desde una perspectiva subjetiva, otorgando más claves de acceso al campo fenoménico del niño dibujante, permitiendo un acercamiento a las maneras que posea éste de procurar su homeostasis y de identificar a través del proceso creativo diferentes formas de fomentar el autoconocimiento, tal como lo expresa Zinker (1979):

En la actividad de dibujar, la persona se permite manifestar plenamente su interés hasta que se siente satisfecha y completa por dentro. Sus dibujos presentan las mismas características que sus cambiantes sentimientos, pues pasan de la fragmentación a la fluidez y de allí a la totalidad. De tal manera, la formación figura-fondo de conciencia en la persona es congruente con la formación figura-fondo visual de sus dibujos. Los dibujos terminados, aparte de su valor estético, constituyen una confirmación concreta de su capacidad de convertirse en un ser humano integrado. (p. 200)

Por ejemplo, en el dibujo de la escena de halloween, elaborado por la Niña Clown con la intención de cambiar los temores de su primo por experiencias agradables o diferentes, como lo nombraba ella. En el caso de la Niña Ambientalista, con la manera de representar lo que ella

concibe como un principio universal: la vida no sólo está en este planeta, está en el universo mismo y por esta razón propone un cambio en todos los seres humanos, a fin de prepararse para el contacto con aquellos que vengan de otros planetas, “los hermanos” como los nombró en sus relatos. Por último, en el Niño surfista, cuando relata su experiencia significativa de asistir a la final del campeonato de fútbol, con unas modificaciones que reconoció como necesarias, si de él hubiera dependido la situación.

Otro elemento relevante en este proceso, que llamó la atención en el estudio de los dibujos de los participantes, se relaciona con sus percepciones de las reglas, de las normas o de los comportamientos que son aceptables o no.

En este sentido, la noción de los tres participantes de lo que son las normas, se pudo relacionar con su percepción de los límites, identificándose un grado de coherencia entre lo que los tres expusieron en sus dibujos y sus respectivas maneras de concebirse a sí mismos. Para la Niña Clown, en la percepción de su ser diferente en el mundo, aspecto que ella concibe como fundamental para una adecuada relación con los demás, que a su vez se expresa en su forma de manejar tanto sus pensamientos como sus expresiones. En el caso de la Niña Ambientalista, con la relación entre luz y oscuridad como metáfora de los estados mentales, aspecto que ella lleva al plano de las relaciones con el entorno y la manera en que una adecuada relación con éste se deriva en mejoras para la especie. Por último, en el caso de la percepción de control y de la importancia de la presencia de una figura significativa que lo represente, en este caso, un adulto en los contextos donde haya niños, como se vio en el Niño Surfista.

Recordando el tercero de los objetivos específicos, al caracterizar las relaciones únicas entre los dibujos y las maneras de percibir el mundo en el caso de los tres niños mencionados, se

pudo notar que el dibujo en estos participantes expuso entre otras, sus capacidades de autorregulación, dando cuenta de la relación que establecen, tanto consigo mismos, como con las demás personas y con el entorno mismo, fomentando en esta vía una comprensión de la manera en que se conciben a sí mismos, de cómo conciben sus relaciones con otras personas y de cómo interactúan con los diferentes entornos por los que transitan. Razones que llevan a pensar que se logra el cumplimiento, tanto de los objetivos específicos como del objetivo general de esta investigación.

A manera de cierre, con esta investigación se pudo notar cómo el dibujo improvisado brindó las claves para la comprensión de la unicidad de los tres niños participantes. En esta vía, se identificó que un abordaje fenomenológico del dibujo improvisado permite mayores posibilidades de explorar en el fondo de sus experiencias, ya que cada elemento que emerge del dibujo se convierte en una posibilidad de explorar y por lo tanto, de aportar a una comprensión del mundo del dibujante, estimulando su capacidad de participar de forma activa en la comprensión y resolución de sus propias problemáticas, ejercitando a su vez la capacidad de tomar conciencia y por lo tanto de asumir la responsabilidad de los propios actos.

En los contextos que requieran de intervenciones psicológicas, esta modalidad de trabajo brinda la posibilidad de observar cómo el niño o niña representa en líneas su problemática, a la par que la simboliza, facilitando un acercamiento desde una perspectiva menos rígida que la que se puede lograr con la intelectualización e interpretación de teorías que, si bien son fundamentales para el entendimiento de las diversas problemáticas y sus posibilidades de resolución, también pueden sesgar el adecuado ejercicio de la profesión, dejando a un lado la

capacidad que todos, en tanto seres con capacidad de pensar, tienen y pueden aportar al proceso de transformación.

En términos gestálticos, el dibujo improvisado puede mejorar la percepción del mundo, una mejor percepción implica una mejor adaptación al medio, lo que se traduce en una mejor capacidad para vivir y para disfrutar la experiencia, cualquiera que sea. Al centrarse en el *Aquí* y el *Ahora*, el individuo desarrolla la capacidad de desempeñarse de la manera más óptima posible, no sólo en un espacio terapéutico sino en todas las esferas que configuran su existencia.

Así, es posible notar cómo los aportes desprendidos de esta investigación pueden aplicarse en distintos momentos del apoyo psicológico durante la infancia, sean de evaluación, diagnóstico o intervención, fomentando estrategias que fortalezcan en esta población el desarrollo tanto biológico como psicológico y social y espiritual; estimulando en los niños y niñas, desde su capacidad creadora, posibilidades de comprensión y transformación del mundo.

Se concluye además que el dibujo improvisado provee los elementos que pueden llevar tanto a la comprensión de las diversas problemáticas como al desarrollo de estrategias con un alcance diferente al que se viene aplicando en los contextos nacional y local, que mejoren y potencien la capacidad de interacción de niños y niñas con sus entornos, brindando además la posibilidad de desarrollar en ellos las herramientas para enfrentarse a las demandas de la vida cotidiana y al mejoramiento de la construcción de sus lugares en el mundo. En palabras de Malchiodi (1998):

Un abordaje fenomenológico para comprender el trabajo creativo de los niños es atractivo porque implica observar los dibujos desde una variedad de perspectivas, incluyendo el desarrollo, las emociones, lo interpersonal,

y otras influencias, así como tomar en cuenta el efecto de los materiales, la capacidad personal para la expresión artística, y la relación terapéutica. Esto hace posible el reconocimiento de que los dibujos también pueden ser reflejo del potencial de los niños, de sus habilidades y capacidades. (p. 40)

Esta propuesta se hace pertinente en los contextos en los que se generen intervenciones de tipo psicológico con niños y niñas, precisamente porque aborda sus circunstancias sin necesidad de partir de diagnósticos o interpretaciones previas, que centren su atención únicamente en los aspectos formales del dibujo como trazos, líneas, formas, colores; o para aplicar constructos teóricos con fines clínicos que no tienen en cuenta la mirada del niño en la situación evaluada

Comprender estas problemáticas en el contexto de la ciudad de Medellín a partir de los modos de percibir y expresar el mundo de cada uno de estos niños, facilita un punto de partida que puede complementar la visión de las realidades psíquicas que les subyacen, al tiempo que se generan nuevas vías de entendimiento de estos fenómenos desde una postura humanizadora y respetuosa, dando como resultado un referente de comprensión que facilite la lectura de esta clase de fenómenos.

7. Referencias

- Abad, J. y Velasco, A. (2004). La Influencia de la vivencia corporal en la calidad de la representación gráfica infantil. *Indivisa. Boletín de estudios e investigación*. (05), 227-249.
- Alcaldía de Medellín. (2011). *Plan de acción integral a la Infancia y Adolescencia en la ciudad de Medellín*. Recuperado de <http://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/wpcccontent/Sites/Subportal%20del%20Ciudadano/Bienestar%20Social/Secciones/Publicaciones/Documentos/2011/Infancia%20y%20adolescencia%20Pol%C3%ADtica%20P%C3%BAblica.pdf>
- Arango, A. (2008). *De la percepción a la proyección en el psicodiagnóstico*. Medellín: La Carreta Editores
- American Art Therapy Association, AATA, (2005). *About Art Therapy*. Recuperado de: <http://www.arttherapy.org/>
- Bech, J. (2005). *Merleau-Ponty: una aproximación a su pensamiento*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Bilbao, A. (2010). *Gestalt para la ansiedad*. México: Alfaomega.
- Buendía, L.; Colás, P. y Hernandez, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: MC Graw Hill.
- Caravelli, E. (2012). *Entrenamiento en Gestalt: Manual para terapeutas y coordinadores sociales*. Buenos Aires: Editorial del Nuevo Extremo.

- Carpintero, H., Mayor, L. y Zaldibea, M. (1990). Condiciones del surgimiento y desarrollo de la Psicología Humanista. *Revista de Filosofía*, 3 (3), 71 – 82. Madrid: Editorial Complutense.
- Castanedo, C. (1997). *Grupos de encuentro en Terapia Gestalt: de la “silla vacía” al círculo gestáltico*. Barcelona: Herder.
- Colado, C. (2010). El dibujo de los niños en el marco educativo de los campos de refugiados Saharauis de Tinduf. *Arte, Individuo y sociedad*, (22), 33 - 48.
- Conde, A. (2010). La familia en el dibujo infantil: Análisis de tres casos prácticos. Recuperado de: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_28/GLORIA_ASUNCION_CONDE_CATENA_01.pdf
- Dalley, T., (1987). *El arte como terapia*. Barcelona: Herder.
- De Castro, A. y García, G. (2011). *Psicología clínica, fundamentos existenciales*. Barranquilla: Editorial Universidad del Norte.
- Furth, G., (1992). *El secreto mundo de los dibujos*. Barcelona: Ediciones Luciérnaga.
- Galeano, E. (2006). Prólogo. En: Gómez, R., Gómez, Y. y Hurtado, H. (2006). *Interacción en el cuidado infantil. Dimensión psicológica y socio cultural*. Medellín: Lealon.
- _____. (2007a). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo editorial Universidad Eafit.

_____. (2007b). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada*. Medellín: La carreta editores.

García, E. (2011). *El dibujo infantil. Elementos y desarrollo*. 2ª. Ed. México: Trillás.

Gómez Muntane, M., Hernández, F., y López, H. (2006). *Bases para un debate sobre investigación artística*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

González. L. (2005). *La cara humana de la psicología II: fundamentos clínicos y psicoterapéuticos de la psicología humanista*. Manizales: Editorial Universidad de Manizales.

Goodenough, F. (1974). *Test de inteligencia infantil por medio del dibujo de la figura humana manual*. 7ª Ed. Buenos Aires: Paidós.

Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Guerrero, J. (01 de octubre de 2011). País y niñez: En 2010 aumentó la violencia contra los menores en Colombia. *El Pulso: Periódico para el sector de la salud*. Recuperado de: <http://www.periodicoelpulso.com/html/1110oct/general/general-07.htm>

Harris, D., (1981). *El test de Goodenough: revisión, ampliación y actualización*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Hernández, G. (2013). *El consentimiento informado en psicología, una reflexión personal*. Recuperado de:

http://tribunales.colpsic.org.co/tribunales_reflex_archivos/DOC_EL_CONSENTIMIENTO.pdf

Hernández, M., (1995) *El arte de los niños*. Madrid: Fundamentos.

_____, (2002). Introducción: El arte y la Mirada del niño: dos siglos de Arte infantil. *Arte, Individuo y Sociedad*. Serie de Monografías. *Anejo I*. 9 - 43 Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Editorial Mc Graw Hill.

Hernández Merino, A. (2006). Las hebras para hilvanar la vida: el dibujo del dolor. *Arteterapia - Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*. (1), 79 – 96.

Husserl, E. (1991). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental: una introducción a la filosofía fenomenológica*. España: Editorial Crítica.

_____, (1997). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Levitsky, A. y Perls, F. (2003). Las reglas y juegos de la terapia gestáltica. En: Fagan, J. y Shepherd, I. (comp.) (2003) *Teoría y técnica de la psicoterapia gestáltica*. (144 - 152) Buenos Aires: Amorrortu.

Congreso de Colombia, (2006). *Ley 1098 de 2006, por medio de la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia*. Recuperado de: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1098_2006.html

Congreso de Colombia, (2006). *Ley 1090 de 2006, por medio de la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de psicología, se dicta el código deontológico y Bioético y otras disposiciones.* Recuperado de:

http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1090_2006.html

Congreso de Colombia, (2013). *Ley 1616 de 2013, que garantiza el ejercicio pleno del derecho a la salud mental en la población.* Recuperado de:

<http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201616%20DEL%2021%20DE%20ENERO%20DE%202013.pdf>

López. M. (1994). *Investigaciones fenomenológicas sobre el origen del mundo social.* España: Universidad de Zaragoza, Prensas Universitarias.

López, M., Fernández, M. y Ávila, N. (2002). La representación de lo bueno y lo malo en el dibujo infantil: un estudio iconográfico. *Arte, Individuo y Sociedad. Serie de Monografías Anejo I.* (01), 195 – 203.

López Martínez, M. (2009). *La intervención arteterapéutica y su metodología en el contexto profesional español.* (Tesis doctoral, Universidad de Murcia, España). Recuperada de: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10794/LopezMartinez.pdf;jsessionid=6DF52D379474DC41A8DB3E8353CD8F9B.tdx1?sequence=1>

Lowenfeld, V. y Brittain, L. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora.* Buenos Aires: Kapelusz.

Luquet, G. (1913). *Les dessins d'un enfant. Estudio psicológico.* Paris, Librairie Félix Alcan.

Machover, K. (1974). *Proyección de la Personalidad en el dibujo de la persona humana*. 1° Ed.

Bogotá: Ediciones Cultural.

Malchiodi, C. (1998). *Understanding children's drawings*. (Traducción personal) New York.

Kindle Editors.

_____, (2001). Using Drawing as Intervention with Traumatized Children. *TLC's Journal,*

Trauma and Loss: Research and Interventions. 1(1), 1 - 13.

_____, C. (ed.) (2003). *Handbook of Art Therapy*. New York: The Guildford press.

Marco, P. (2002). Influencia del entorno cultural en los dibujos infantiles. *Arte, Individuo y*

Sociedad. Serie de Monografías Anejo I. (01), 217 – 227.

Martínez, Miguélez, M. (1988). *La psicología humanista. Fundamentación epistemológica,*

estructura y método. Coyoacán: Tavera.

_____, (2006). *Ciencia y Arte en la Metodología cualitativa*. México: Trillas.

_____, (2008). *Epistemología y Metodología cualitativa en las Ciencias Sociales*. México:

Trillas.

_____, (2009b). *La psicología humanista, un nuevo paradigma psicológico*. México: Trillas.

_____, (2011). *Comportamiento humano: nuevos métodos de investigación*. México:

Trillas.

Martínez Robles, Y. (2009). *Filosofía existencial para terapeutas*. México: Ediciones LAG.

- Maslow, A. (2008). *La personalidad creadora*. Barcelona: Kairós.
- Maslow, A. (2009) *El hombre autorrealizado: hacia una psicología del Ser*. Barcelona: Kairós.
- Merriman, B. & Guerin, S. (Julio 2007) Exploring the aspirations of kolkatan (calcuttan) street Children living on and off the streets using drawings. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 7 (02), 269 – 283.
- Moccio, F., (1980). *El taller de terapias expresivas*. Madrid: Paidós.
- Monterrubio J., García, M. (2011). *Percepciones de la comunidad local infantil en Huatulco, México: Un acercamiento al estudio del cambio sociocultural asociado al turismo*
- Muñoz, J., Quintero, J. & Munévar, R. (2005). *Cómo desarrollar competencias educativas en educación*. (3ª ed.) Bogotá, Editorial Magisterio.
- Navarrete, V. (2012) *Vivencia del trauma psíquico representada en el test de los tres dibujos de Croc, en niños de 8 a 12 años expuestos a terremoto-tsunami: una aproximación cualitativa*. Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología, Mención Psicología Clínica Infanto Juvenil. Santiago: Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Chile.
- Oaklander, V., (2005) *Ventanas a nuestros niños. Terapia gestáltica para niños y adolescentes*. 10ª Ed. Santiago de Chile: Cuatro vientos.
- Peñarrubia, F. (2008). *Terapia Gestalt: la vía del vacío fértil*. 2ª Ed. España: Alianza Editorial
- Perls, F. (2001). *El enfoque Gestáltico y Testimonios de Terapia*. Santiago de Chile: Cuatro vientos.

_____. (1975). *Ego, Hambre y Agresión: los comienzos de la terapia gestaltista*. México: Fondo de Cultura Económica.

Piaget, J. & Inhelder, B. (1993). *Psicología del niño*. 13a Ed. Madrid: Ediciones Morata.

Piaget, J., (1994). *La formación del símbolo en el niño: Imitación, Juego y sueño, Imagen y Representación*. México: Fondo de Cultura Económica.

_____, (1997) *La representación del mundo en el niño*. - 8a ed. España: Ediciones Morata.

Quintero, S. (2011). *Aproximación a las categorías emergentes que configuran los modos de ser en el mundo de 8 adolescentes de entre los 15 y 18 años de edad de tres instituciones educativas de la ciudad de Medellín*. (Tesis de Maestría, Universidad de San Buenaventura, Medellín). Recuperada de: http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/jspui/bitstream/10819/491/1/Aproximacion_Categorias_Emergentes_Quintero_2011.pdf

Quitmann, H. (2006) *Psicología Humanística*. Bogotá: Herder.

Ray, M., (2003) La riqueza de la fenomenología: preocupaciones filosóficas, teóricas y metodológicas. En: Morse, J., (Ed) (2003) *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Reynolds, C., (2007). La terapia Gestalt con niños. En: Woldt, A. y Toman, S. [ed.] (2007) *Terapia Gestalt: historia teoría y práctica*. (151 - 176). México: Manual moderno.

Robine, J. (2005) *Contacto y relación en psicoterapia: reflexiones sobre terapia gestalt*. 2ª Ed. Santiago de Chile: Cuatro vientos.

Rogers, C. (2011) *El proceso de convertirse en persona*. Madrid: Paidós.

Salama, H. (1999) *Encuentro con la psicoterapia Gestalt: proceso y metodología*. México:

Instituto Mexicano de Psicoterapia Gestalt.

_____, (2004) *Gestalt de persona a persona*. 3ª Ed. México: Alfaomega.

Salama, H. & Castanedo, S. (1991) *Manual de psicodiagnóstico, intervención y supervisión para psicoterapeutas*. México: Editorial Manual moderno.

Sandoval, C. (1996). *Investigación cualitativa*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES. Recuperado de: <http://contrasentido.net/wp-content/uploads/2007/08/modulo4.pdf>

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Morata.

Sourian, E. (1998). *Diccionario AKAL de estética*. Madrid: Akal ediciones.

Vigneau, A. (2010). *¿Clownterapia?* Recuperado de: <http://clownterapia.wordpress.com/actores-clown/alain-vigneau/>

Vigotsky, L., (1997). *La imaginación y el arte en la infancia*. 2ª Ed. México: Fontamara.

Wallon, P., Cambier, A. y Engelhart, D. (1999). *El dibujo del niño*. México: siglo XXI Editores.

Widlöcher, D., (1988). *Los dibujos de los niños. Bases para una interpretación psicológica*. 5ª Ed. Barcelona: Herder.

Woldt, A. & Toman, S. (2007). *Terapia Gestalt: Historia, Teoría y Práctica*. México: Manual moderno.

Yontef, Gary. (2005). *Proceso y diálogo en Gestalt*. 5ª Ed. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.

Zinker, J. (1979). *El proceso creativo en la Terapia Gestáltica*. Buenos Aires: Paidós

8. Anexos

8.1 Anexo número 1: Formato de Consentimiento Informado



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1803

MI MUNDO CABE EN UN LÁPIZ: LA EXPRESIÓN DE LA PERCEPCIÓN DEL MUNDO PLASMADA EN LOS DIBUJOS IMPROVISADOS DE TRES NIÑOS

Maestría en psicología. Grupo de investigación Psicología Social y Política —GIPSYP—

ADVERTENCIA: Antes de cualquier decisión sobre la autorización para que su hijo/a participe de este proceso, por favor tómese el tiempo para leer este documento. Cualquier duda, comentario o sugerencia de parte suya es importante y puede ser abordada en cualquier momento con el investigador o con las personas del grupo de investigación autorizadas.

Señor padre de familia o representante legal:

El proyecto de investigación “**Mi mundo cabe en un lápiz: la expresión de la percepción del mundo plasmada en los dibujos improvisados de tres niños**”, es un proyecto adscrito a la línea de Psicología Social y Política, de la Maestría en Psicología de la Universidad de Antioquia.

Este proyecto tiene como objetivo Comprender la manera en que tres niños y niñas de la ciudad de Medellín, vinculados a procesos de intervención psicosocial a través del arte, expresan su percepción del mundo a través del dibujo.

El propósito de este consentimiento es solicitarle a usted en calidad de padre, representante legal, familiar y/o cuidador, la autorización para que el/la niño/a _____, identificado con documento número _____, pueda participar en el desarrollo de esta propuesta de investigación, que se llevará a cabo entre los meses de abril y agosto del año 2013 en el contexto de la ciudad de Medellín.

En este proceso el/la niño/a participará desarrollando tres actividades relacionadas con el dibujo, dichas actividades estarán acompañadas de relatos por parte del niño/a, que argumenten lo que se acaba de plasmar en el dibujo, esto para poder obtener la información que lleve a comprender la manera en que estos niños expresan su percepción del mundo desde el dibujo.

Antes del desarrollo de cada actividad el niño será previamente informado sobre el propósito del encuentro, los objetivos del mismo y las actividades a desarrollar. Se debe resaltar que por motivos relacionados con la metodología del proceso de investigación, los encuentros con los niños/as serán grabados en video y audio sólo para registrar el proceso, en ningún momento estos videos serán utilizados para un fin que no sea analizar la información recolectada ni darán cuenta de la identidad del niño/a participante.

Su contribución, si así lo acepta, consiste en asistir a un mínimo de dos encuentros: uno inicial con el investigador, con el propósito de contextualizarle y despejar todas las dudas que pueda tener sobre este proceso. Paso seguido, decidirá si le permite o no la participación al niño/a a través de la firma de este documento. Otro encuentro al final del proceso para hacerle una devolución del proceso de investigación y sus hallazgos y conclusiones.

La información recogida durante este proceso, a través de los dibujos y entrevistas, será analizada por el investigador JUAN CARLOS HINCAPIE BRAVO, identificado con cédula de ciudadanía 71'765.247 de Medellín, quien en ocasiones se estará comunicando con usted a fin de despejar dudas o de contactarse con el niño/a para profundizar en aspectos emergentes o en situaciones relevantes.

Es importante recordarle que la información producida por su hijo/a sólo tendrá fines académicos, será administrada sólo a través de códigos, esto garantiza que la identidad del niño/a se preservará.

Beneficios: Si usted acepta la participación de su hijo/a, durante el proceso se le dará en forma oral, una retroalimentación del mismo, recuerde que cualquier duda, comentario o sugerencia de parte suya son importantes y contribuyen al mejoramiento del proceso de investigación e incluso para mejorar procesos posteriores a este. Al final del mismo su hijo tendrá de igual manera una retroalimentación y un reconocimiento simbólico por su disposición.

Confidencialidad: Respetando el principio ético de privacidad y confidencialidad, la identidad de su hijo/a se mantendrá en estricta confidencialidad, no será publicado su nombre, en su lugar se utilizará un código que facilite el acceso y análisis de los datos recolectados

Retribución o pagos: El/ los investigadores que hacen parte de este proceso no reciben remuneración o pago por el desarrollo de este trabajo, sus fines son estrictamente académicos.

Voluntariedad: Su decisión de permitirle a su hijo/a participar en este proceso es voluntaria.

Si usted tiene alguna pregunta o duda respecto a este trabajo puede contactarse con el investigador JUAN CARLOS HINCAPIÉ BRAVO en el celular 3174829141 o en su defecto contactarse con el coordinador del grupo de investigación en Psicología Social y Política de la Universidad de Antioquia, el señor Juan David Piñeres Sus; También se puede comunicar con la coordinadora de la Maestría, la señora Mercedes Jiménez Benítez

Para constancia de este acuerdo firman a continuación las partes:

FIRMA CONSENTIMIENTO INFORMADO

MI MUNDO CABE EN UN LÁPIZ: LA EXPRESIÓN DE LA PERCEPCIÓN DEL MUNDO PLASMADA EN LOS DIBUJOS IMPROVISADOS DE TRES NIÑOS

Maestría en psicología. Universidad de Antioquia
Grupo de investigación Psicología Social y Política —GIPSY—

Yo, _____, con documento de identidad número _____, estoy de acuerdo con que mi hijo _____ participe en la investigación **“Mi mundo cabe en un lápiz: la expresión de la percepción del mundo plasmada en los dibujos improvisados de tres niños”**. Después de que el investigador me leyera la carta de consentimiento y me diera a conocer los objetivos, beneficios y posibles inconvenientes de la investigación, además de esclarecer mis dudas y de expresar mis opiniones respecto a la propuesta, manifiesto que mi hijo puede participar de la investigación, si así él/ella lo considera.

De igual manera autorizo al grupo investigador a utilizar la información aportada en posteriores investigaciones y la utilización de los resultados para la publicación de informes o artículos científicos, siempre y cuando se respeten los compromisos de anonimato y confidencialidad.

Firma Padre o Representante legal

Nombre: _____ C.C. _____

Teléfono: _____ Celular: _____

Dirección: _____

Correo electrónico: _____

Municipio: _____ Departamento: _____ Fecha: _____

JUAN CARLOS HINCAPIÉ BRAVO

Investigador

Cédula de ciudadanía 71765.247 de Medellín

8.2 Anexo número 2: Formato de Asentimiento Informado



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1 8 0 3

MI MUNDO CABE EN UN LÁPIZ: LA EXPRESIÓN DE LA PERCEPCIÓN DEL MUNDO PLASMADA EN LOS DIBUJOS IMPROVISADOS DE TRES NIÑOS

Maestría en psicología

Grupo de investigación Psicología Social y Política —GIPSYP—

RESPETADO NIÑO/A: Antes de que tomes cualquier decisión sobre tu participación en esta propuesta podrás preguntar todo lo que necesites al investigador, que se llama Juan Carlos Hincapié Bravo y/o a tus padres.

¿Qué haremos?: vas a hacer parte de una investigación que tiene como objetivo comprender la manera en que tus dibujos apoyan tu forma de ver el mundo, así como tu forma de pensar y de expresarte. Esta investigación se hará desde un lugar que se llama Universidad de Antioquia.

¿Cómo lo haremos?: En este proceso participarás en tres encuentros con el investigador Juan, desarrollando tres actividades de dibujo, en cada una de estas actividades Juan te estará acompañando y te hará algunas preguntas relacionadas con tus dibujos.

Es importante que sepas que Juan deberá grabar estos encuentros con una cámara filmadora, pero para que no te sientas incómodo, sólo se grabarán tus manos elaborando el dibujo y luego hablando del mismo.

¿Qué hará Juan con tus dibujos?: Juan estudiará tus dibujos y los videos que grabará de ti elaborándolos, para poder entender cómo los dibujos ayudan a los niños a expresarse, luego de esto, Juan deberá hacer un informe para la Universidad de Antioquia contando todo lo que pudo observar y aprender de ti.

¿Por qué son importantes tus dibujos?: Tus dibujos son importantes porque facilitarán que más adelante, personas como Juan, nombradas como psicólogos/a, puedan trabajar con niños como tú de una manera más adecuada, por ejemplo en el colegio o cuando necesites solucionar algún problema en compañía de un psicólogo/a. Esto se conoce como beneficios de la investigación. Más adelante Juan te contará cómo uso tus dibujos y descripciones y te dirá a qué conclusiones pudo llegar.

¿Qué pasará con mis dibujos y con las entrevistas?: es importante que sepas que la información producida en estos encuentros (los dibujos y las preguntas), será ordenada y manejada a través de códigos. Esto garantiza que nadie, excepto tus papás y Juan, sabrá que fuiste tú quien aportó esa información. Con esto Juan asegura que se respeta tu derecho a la intimidad.

¿Me pagarán algo por participar?: no, esta investigación será realizada con fines académicos. Debes saber que Juan no recibirá dinero por desarrollarla.

¿Me puedo retirar cuando quiera de esta investigación?: si, tu participación es voluntaria, no serás sometido a ninguna situación en la que tú no quieras estar y podrás retirarte de la misma si así lo deseas. Ni Juan, ni tus padres, ni ninguna otra persona te obligarán a participar si tú no lo deseas.

Información adicional: si tienes alguna pregunta o duda respecto a este trabajo, puedes contactarse con el investigador JUAN CARLOS HINCAPIÉ BRAVO (llámalo Juan) en el celular 3174829141. También puedes comunicarte e con el coordinador del grupo de investigación en Psicología Social y Política de la Universidad de Antioquia, el señor Juan David Piñeres Sus o con la coordinadora de la Maestría, la señora Mercedes Jiménez Benítez

Si estás de acuerdo con lo que se te propone, puedes firmar a continuación:

FIRMA ASENTIMIENTO INFORMADO

MI MUNDO CABE EN UN LÁPIZ: LA EXPRESIÓN DE LA PERCEPCIÓN DEL MUNDO PLASMADA EN LOS DIBUJOS IMPROVISADOS DE TRES NIÑOS

Maestría en psicología. Universidad de Antioquia
Grupo de investigación Psicología Social y Política —GIPSY—

Después de que el investigador Juan Carlos Hincapié Bravo me leyera la carta de asentimiento y me diera a conocer los objetivos, beneficios y posibles inconvenientes de la investigación, además de esclarecer mis dudas y de expresar mis opiniones respecto a la propuesta, Yo, _____, con documento de identidad número _____, deseo participar en la investigación **“Mi mundo cabe en un lápiz: la expresión de la percepción del mundo plasmada en los dibujos improvisados de tres niños”**.

De igual manera autorizo al grupo investigador a utilizar la información aportada en posteriores investigaciones y la utilización de los resultados para la publicación de informes o artículos científicos, siempre y cuando se respeten los compromisos de anonimato y confidencialidad.

Todo esto con el conocimiento y debida autorización de mi padre/madre.

Firma Niño/a participante

Documento: _____

Firma Padre o Representante legal

Nombre: _____ C.C. _____

Teléfono: _____ Celular: _____

Dirección: _____

Correo electrónico: _____

Municipio: _____ Departamento: _____

JUAN CARLOS HINCAPIÉ BRAVO

Investigador

Cédula de ciudadanía 71765.247 de Medellín

Firmado en _____, el día ____ del mes de _____ de _____

8.3 Anexo 3: Dibujos Niña Clown

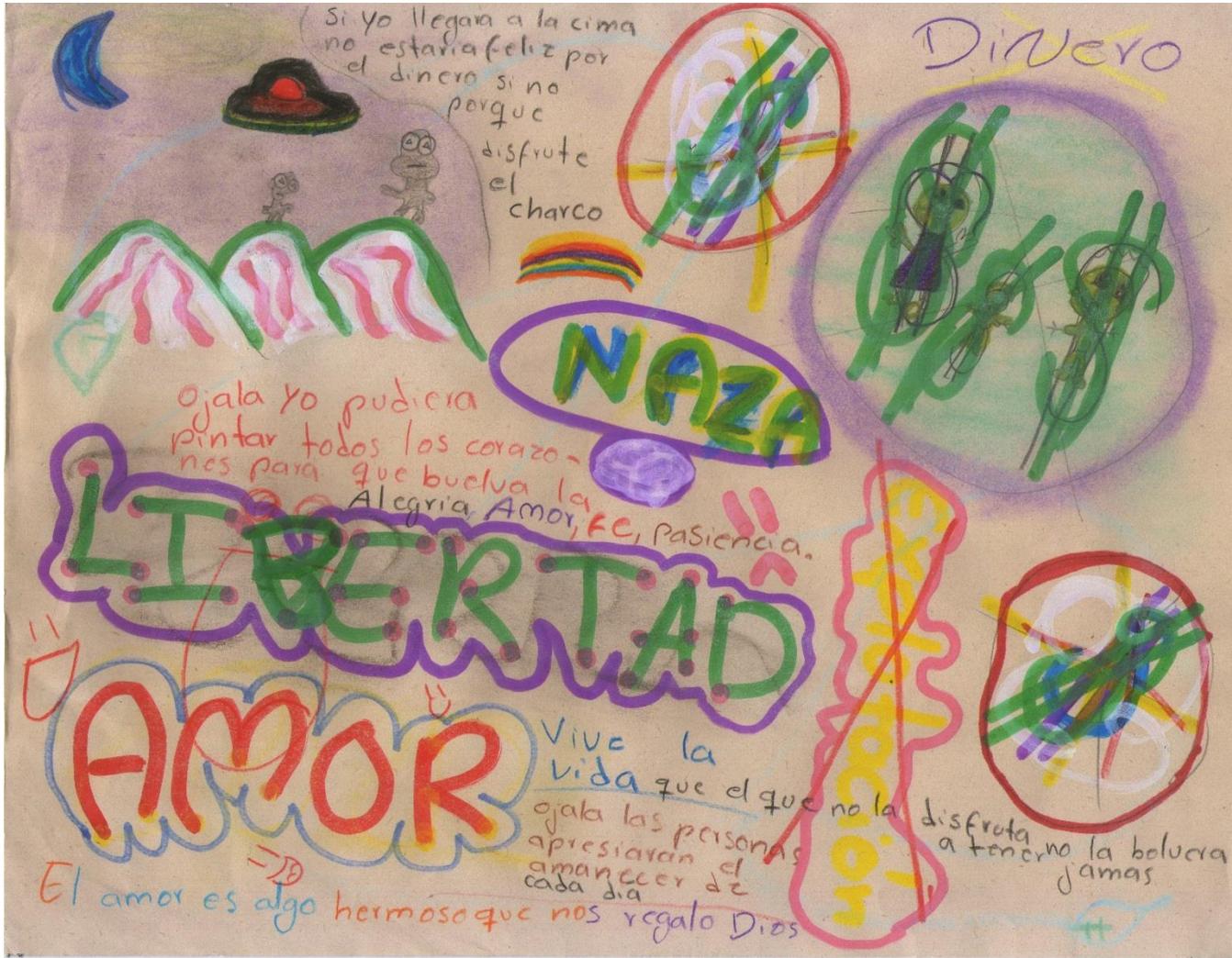






8.4 Anexo 4: dibujos Niña Ambientalista







8.5 Anexo 5: Dibujos Niño Surfista







