

Los recursos psicológicos emergentes a partir de una propuesta lúdica para niños en riesgo psicosocial.

Psychological resources that emerged in a symbolic proposal for children in psychosocial risk.

María Eugenia Villalobos y Lina Jisseth Toro
Universidad del Valle, Cali, Colombia

(Rec: julio de 2018 - Acept: mayo de 2019)

Resumen

Estudio exploratorio en el cual se trabajó con 35 niños y niñas en riesgo psicosocial, con edades entre 5 y 12 años, de un barrio del distrito de Aguablanca (Cali, Colombia). La investigación se plantea desde una perspectiva clínico-psicológica. Los maestros y la comunidad consideran que el entorno en el que se encuentra esta población reviste características socioafectivas complejas, con condiciones de violencia, maltrato, drogadicción, embarazos adolescentes, entre otros. Algunos de estos niños presentan comportamientos agresivos o con dificultades en sus procesos de aprendizaje académico, frente a los cuales, sus maestros no encuentran estrategias eficaces para propiciarles condiciones para enfrentar el medio escolar. El objetivo de la investigación se basó en explorar los recursos psicológicos que pueden aflorar en niños en riesgo psicosocial, al participar de una propuesta lúdica, vinculada a valores de vida cultural de una comunidad. Se encontró que esta propuesta propició que los recursos psicológicos emergieran mostrando cambios en el comportamiento y las formas de actuar de los niños involucrados.

Palabras clave: Riesgo psicosocial, recursos psicológicos, infancia, psicología clínica.

Abstract

This paper is based on an exploratory study, from a clinical-psychological perspective, carried out with 35 children resident of Aguablanca district (Cali, Colombia) at psychological risk between 5 and 12 years old. Teachers and community leaders consider that the environment in which these children live has complex socio-affective features with conditions of violence, physical abuse, drug addiction, and teenage pregnancy, among others. Some of these children present an aggressive behavior or have difficulties in their learning process at school, whereas teachers and community leaders often cannot find effective strategies to offer the right conditions to deal with the school environment. The objective of this study was to explore the psychological resources that may emerge in children considered at psychosocial risk, by participating in a symbolic play linked to their community's cultural life values. It was found that this proposal allowed for the emergence of psychological resources, showing changes in children's behavior and their way of acting.

Keywords: Psychosocial risk, psychological resources, childhood, clinical psychology.

Introducción

En el contexto colombiano, niños, niñas y adolescentes continúan siendo la población de mayor vulnerabilidad frente a la violencia, no sólo en el marco del conflicto armado, sino de las desigualdades sociales. Muchos de ellos habitan en lugares donde la preservación de la vida perdió su valor inalienable y por ello, se ha hecho necesario establecer políticas y programas que salvaguarden sus condiciones de vida.

Diversos autores consideran que gran parte de esta población se encuentra en situación de riesgo psicosocial, pues identifican factores a nivel individual, familiar, ambiental y social. Estos influyen de manera significativa en aparición de problemáticas, tales como: ausentismo escolar frecuente, trabajo infantil, agresividad con los pares, embarazo adolescente, delincuencia, venta de drogas, prostitución, pandillaje, entre otros. En relación a ello, hay insuficientes mecanismos de las instituciones educativas y de salud para identificar o intervenir en casos de presencia de riesgo psicosocial y contaminación ambiental (Bolívar et al., 2014; Hidalgo et al., 2009; Vásquez & Silva, 2011).

Esta realidad muestra que las dinámicas propias de la infancia han venido transformándose, existiendo muchas variables que inciden. Un ejemplo de estas influencias es la evolución la sociedad y los efectos que estos desarrollos han tenido en las familias (especialmente las de bajos recursos económicos y las desplazadas), en su búsqueda de una vida más digna, al igual que de las posibilidades de progreso que ofrece una buena educación. Las representaciones que se realizan y los imaginarios que permean a los sujetos de estos contextos, tienen implicaciones en los valores y las dinámicas familiares, donde el interés por lo material se vuelve la razón del ser, del vivir, del trabajar, conduciendo a muchos niños y adolescentes, de cualquier estrato socioeconómico, especialmente en aquellos de entornos marginados, a relacionarse de manera agresiva, a incursionar en actos delictivos para asegurarse la obtención del dinero y tener de manera rápida aquellos objetos, diversiones o sustancias psicoactivas que –sienten- los sacan del vacío de su existencia y les da un status de poder. Es posible aseverar cómo se va desdibujando de manera progresiva el sentido de familia, aquella que antes ofrecía a los niños y niñas un nicho de seguridad, donde el lugar de autoridad orientaba las dinámicas relacionales dentro de un sentido ético y de valores de vida, de la cultura y la sociedad, al igual que el sentido de pertenencia y la cohesión entre los miembros de la familia, del barrio y de la comunidad (Villalobos & Arango, 2011).

Los vínculos frágilmente constituidos, la ausencia de referentes claros y de valores culturales que orienten los sentidos de vida, el vacío –en sus tiempos y espacios- de experiencias plenas de sentidos y valores cotidianos, han dejado un ambiente propicio para que la infancia encuentre como seductoras las realidades que otros proponen: grupos armados –guerrilla, paramilitares, bandas criminales, policía –para tener el poder del arma-, entre otros. Actualmente, según cifras reveladas por ICBF 33.843 adolescentes están privados de la libertad y 8.054 tienen otro tipo de sanciones.

Tabla 1. Cantidad de delitos cometidos por adolescentes según reporte ICBF.

Delito	Porcentaje (%)
Tráfico, fabricación y porte de estupefacientes	59%
Hurto	26%
Hurto Calificado	10%
Homicidio	3%
Delitos Sexuales	2%

Fuente: Artículo Caracol ¿De dónde sale tanto delincuente juvenil?

Estas cifras muestran el riesgo al que se enfrentan los adolescentes cuando no encuentran, en el contexto familiar y escolar, vínculos suficientemente sólidos que orienten sus vidas y que favorezca su construcción como personas y ciudadanos. Reconociendo esta problemática, son muchas las ONG que han surgido con el objetivo de ofrecer programas y actividades que ayuden a prevenir que más niños se sumen a estas cifras, específicamente en aquellos sectores donde ningún ente gubernamental logra brindar las condiciones pertinentes para esta población. Tales entidades se han enfocado en acciones dirigidas a que se promueva –en los niños, niñas y adolescentes- el deseo de estudiar y aprender como una oportunidad para poder elegir condiciones de vida diferentes, donde ellos mismos logren tener una visión de futuro que los impulse a conquistar el bienestar y el disfrute dentro de valores éticos y estéticos de vida.

La experiencia investigativa y de intervención con población en riesgo psicosocial, a saber: niños y adolescentes en situación de abandono, en medida de protección, en extrema pobreza, menores infractores de la ley (Obando et al., 2010; Villalobos et al., 2013; Jiménez & Valencia, 2007), ha permitido identificar la necesidad de plantear propuestas que trasciendan una postura asistencialista, dando lugar a la resignificación de las experiencias de vida. En este artículo se pone en evidencia cómo una propuesta lúdica, cuyo contenido surge del contacto directo con la población, fue la plataforma que dio lugar a que los niños que participaron en ella expresaran y afianzaran sus recursos psicológicos, entendidos en este artículo como: *consciencia, cognición, ética, estética y simbolización*.

Ahora bien, estos recursos psicológicos mencionados previamente, tal como se han conceptualizado en la línea de investigación que lidera la presente investigación, son parte de los procesos mentales, acciones y actividades cotidianas de los seres humanos. Nos permiten ser sensibles al mundo, percatarnos de los distintos acontecimientos, razonar, comprender el sentido de las cosas, establecer relaciones, coordinarlas, plantearnos interrogantes e hipótesis, establecer criterios para tomar decisiones, transformar continuamente las experiencias de vida, ser agentes de ellas y creadores de nuevas, entre otras.

Tenemos así que la consciencia es un sistema de sentido y significación, necesario no sólo para orientar la vida, sino para garantizarla (Colmenares, 2001), pues es la que permite a los sujetos referenciarse a sí mismos, referenciar a los otros, a los contextos, las relaciones, así como reconocer lo ausente en

el presente y regular la vida en coherencia con los referentes constituidos. Es por la consciencia que puede nacer, en el sujeto, el sentimiento de obligatoriedad, de la protección y cuidado de sí desde el sentido constituido de su corporalidad, de su funcionamiento y de su desarrollo.

Pero la consciencia no constituye una entidad única, ella surge en un entramado continuo con la estesis, la cognición y la ética (Obando, Villalobos & Arango, 2011; Villalobos, Cháves & Pérez, 2014), desde los cuales el sujeto puede avanzar hacia formas de consciencia reflexivas y abstractas dando lugar a procesos de simbolización. La cognición da lugar a que los procesos de percatación a través de los sentidos se tornen inteligibles; en efecto, es a través de procesos cognitivos –los cuales se van ampliando en función del desarrollo– que las experiencias se tornan comprensibles. Esta perspectiva sobre la cognición, la propone Gibello (1984) cuando propone que la *conducta cognitivo intelectual*,

"Hace referencia a los comportamientos por medio de los cuales el sujeto manifiesta su inteligencia en las situaciones en las cuales se encuentra, capacidad de identificar las cosas y la gente de su medio (...), descubrir los medios nuevos para realizar sus proyectos, o aprender lo que sus maestros le enseñan y en general participar de la cultura y organizar su vida, sus acciones, sus relaciones con los otros y de reaccionar a las situaciones nuevas de una manera que el entorno y el mismo lo juzguen adecuado y pertinente" (p. 40).

Seguendo el sentido de este entramado, se puede decir que a la consciencia y a la cognición las antecede la estesis, cuyo término griego *aisthesis*, significa "la exclamación que produce el asombro ante las maravillas del mundo" (Hillman, 2005, p. 155). Mandoki (2006) expresa: "estamos tratando en primera instancia con el *sujeto* y su relación con el mundo, su sensibilidad y apertura a la vida. Kant lo dijo en una palabra: receptividad" (p. 65). Cuando nos referimos a la estética hacemos alusión a la condición de estesis: "*sensibilidad o condición de apertura, permeabilidad o porosidad del sujeto al contexto en que está inmerso*" (Ibídem, p.67). Como se puede reconocer, la estética se vincula a la experiencia sensible, por lo tanto prepondera en las posibilidades que tiene el niño de estar en el mundo, de tener una apertura y avanzar en las construcciones, elaboraciones y transformaciones que de sí mismo realiza. Y es esta sensibilidad y apertura de los seres humanos a la experiencia, la que debe reconocerse en las distintas experiencias relacionales y de vida que se ofrecen a los niños desde sus momentos iniciales.

En la propuesta de juego simbólico, la dimensión *estética* tiene un lugar preponderante, pues es la sensibilidad al mundo la que dispone a los niños y niñas hacia la experiencia, la que los compromete y orienta a descubrir el sentido de su cotidianidad, sus posibilidades de contemplar, de vitalizarse, de agenciar, de ser creativo, de mantener búsquedas que den lugar a transformaciones de la vida, así como de asombrarse, de descubrir y reconocer en los actos de los adultos aquellos ofrecimientos que les permitan nuevas sensibilidades, emociones y descubrimientos.

Sin sensibilidad estética y sin una consciencia de sí, la cognición como tal no tendría lugar, y los sujetos sólo tendrían información almacenada que se procesaría en función de las demandas del entorno. Cada una de las actividades organi-

zadas y las experiencias vividas por los sujetos involucran los recursos psicológicos, en un proceso dinámico en el que se dan constantes re-acomodaciones, según los significados dados a las experiencias. La cognición da lugar a que los objetos ("cosas"), los sujetos ("otros") y el sujeto ("sí mismo") se constituyan en posibles objetos de conocimiento, que frente a una situación particular se deben reconocer, diferenciar y organizar, realizando re-elaboraciones constantes de esos significados.

Colmenares (2006) plantea que la ética constituye un sistema de valores relativos a la conservación de la vida. Según esta autora, la evolución posterior exige la construcción progresiva de la consciencia de sí mismo como referencia, no sólo de valores de supervivencia y de placer sino también de identidad individual, social, cultural y de sus valores. En la ética hay una toma de consciencia de sí mismo como valor de vida, lo que le permite al sujeto ser agente y como tal, darse la posibilidad de organizar su realidad, de transformar y de modificar su lugar en la experiencia. Lo anterior está implícito en los aportes reflexivos de Foucault (1994,1996) sobre *la ética y el cuidado de sí*, que conlleva un conocimiento de sí mismo, una práctica y un saber, lo que implica conocer las reglas de conducta y el sentido de libertad que conlleva la ética: "*la libertad es la condición ontológica de la ética. Pero la ética es la forma reflexionada que toma la libertad*" (Ibídem, p. 260).

De esta manera, la constitución de principios éticos y la sensibilidad estética son fundamentales en el entramado de los recursos psicológicos; sin ellos no podrían ser posibles la consciencia como capacidad de percatarse, la cognición como posibilidad de significar las experiencias, nombrar y establecer relaciones, y los procesos de simbolización, debido a que las experiencias que la vida ofrece pasarían desapercibidas y solo se actuaría bajo procesos perceptivos, de procesamiento de información rápida con formas reactivas. Por lo tanto, resultó fundamental establecer propuestas que favorecieran la movilización de los recursos psicológicos, para que -a partir de ellos- las personas se dieran la posibilidad de desplegar sus potencialidades.

El juego simbólico es relevante dentro de la intervención clínico-psicológica como propuesta lúdica. Autores como Winnicott (1972/2005), Vygotsky (1986/2007), Colmenares (1999), entre otros, permitieron comprender que en el juego los niños encuentran un espacio para re-crear sus experiencias vividas y re-elaborar aquellas que han tenido para ellos significaciones traumáticas. Por lo tanto, el juego simbólico ocupa un lugar central en la cotidianidad de la vida del niño, al ser una actividad natural que nace espontáneamente de su experiencia de vida, donde puede recrear sin mayor problema sus luchas afectivas, dándose la oportunidad de trascender los significados otorgados a sus experiencias (Villalobos, 2009). De la misma manera, en el juego el sujeto debe asumirse jugador, lo cual implica expresar sus significaciones, agenciar valores culturales desde su rol y desde el lugar que se da en los contextos.

Por otra parte, los adultos -en el caso particular de los psicoterapeutas- pueden ofrecer por medio del juego formas de vida enmarcadas en los valores sociales y culturales, y propiciar procesos de intersubjetividad. En este trabajo, en el que el juego ocupa un lugar fundamental como modo de propiciar experiencias transformadoras en los niños, nos parece impor-

tante retomar lo propuesto por Båtren (1998) cuando expresa que "la noción de intersubjetividad alude a un modo particular de pensar y sentir acerca de la subjetividad de los otros, y de actuar en consecuencia de tal conocimiento" (citado por Shifres y Español, 2004, p. 4).

En este intercambio intersubjetivo, los niños se permiten tener una atención conjunta sobre los valores sociales y culturales, los cuales se traducen en acuerdos sobre los roles y las convenciones dentro del contexto del juego. En esta vía, el juego se constituye en un terreno fértil para que los recursos psicológicos afloran, pues ante todo se debe reconocer que el juego, como lo dice Blanco (2002) *"es tal vez el primer laboratorio estable en el que ensayamos los aspectos más problemáticos de nuestra propia vida."* (p.84)

Al reconocer los recursos psicológicos y comprender lo que significan cuando estos afloran, sumado al deseo de propiciar experiencias novedosas a los niños, se aunaron esfuerzos con una de las instituciones que acoge niños en riesgo psicosocial, para plantear como objetivo de la propuesta de investigación/ acción: *explorar los recursos psicológicos que pueden aflorar en niños considerados en riesgo psicosocial, al participar de una propuesta de juego simbólico, vinculada a valores de vida cultural de una comunidad.*

Método

El método de investigación utilizado en esta propuesta se basa en la Investigación-Acción propuesta por Fals Borda, a través de una intervención clínico-psicológica. Desde el paradigma constructivo interpretativo (González-Rey, 2007), se buscó explorar de manera sistemática los reconocimientos y significaciones que los niños y niñas hacían respecto de sí mismos, de sus condiciones de vida, de sus relaciones con los otros y el mundo, y de la propuesta de juego simbólico, a partir de 60 sesiones que tenían una duración de tres horas. Los 35 participantes (entre niños y niñas) de la investigación fueron seleccionados bajo los criterios de edad (entre 5 y 12 años), y de su exposición frente al riesgo psicosocial. Además, todos debían habitar en el barrio "El Retiro", en el distrito de Aguablanca, en Santiago de Cali, Colombia.

De acuerdo con el código ético del psicólogo, todos los involucrados participaron de manera voluntaria y en este sentido, tanto los padres como la institución Isaías Duarte Cancino firmaron los respectivos consentimientos informados. Se actuó sobre la base del respeto por los derechos fundamentales, la dignidad y el valor de las personas y de la sociedad, aportando conocimientos y técnicas que contribuyeran al bienestar de los individuos involucrados y al desarrollo de la comunidad.

Los instrumentos utilizados para la recolección de la información fueron recursos audiovisuales como fotos y videos, diarios de campo (donde se consignaron las observaciones por sesión, bajo categorías *a priori* enfocadas hacia la relación que tenía el niño consigo mismo, con sus pares y con los adultos), así como producciones gráficas elaboradas por los niños y niñas como, por ejemplo, escudos, el himno, las casas, entre otros.

Para desarrollar la propuesta de investigación, se planteó un juego simbólico sobre la *"Fundación de un pueblo"*, con encuentros semanales de 3 horas por un período de 18 meses. Estos encuentros estuvieron apoyados por estudiantes del Seminario Permanente en Clínica y por estudiantes del Semillero de investigación de la línea Desarrollo y Simbolización (GICPNN), bajo la dirección de cuatro expertas en propuestas de intervención con niños. Establecer el juego simbólico como propuesta, surge a partir del primer encuentro con los menores, en el que hablan de vivir en lugares de invasión: *"vengo de la invasión"*. Este hecho fue el que inspiró al equipo de investigación a ofrecer a los niños y niñas una propuesta lúdica, donde se constituyeran en *"Fundadores de un Pueblo"* y los estudiantes y profesores en Delegados del Gobierno Nacional. De esta manera, la propuesta daría lugar a diversas experiencias y manifestaciones de sus elementos culturales, cognitivos, éticos y estéticos. En el primer encuentro, los niños y niñas escogieron a los delegados, quienes serían sus asesores en la construcción del pueblo. En las siguientes sesiones, las propuestas se fueron construyendo a partir de las experiencias que se tenían con los niños y niñas en las sesiones previas.

La investigación se realizó en tres momentos: 1. "La construcción del pueblo, 2. "Ritos y Celebraciones" y 3. "Trabajo en Talleres".

Figura 1. La construcción del pueblo (momento 1).

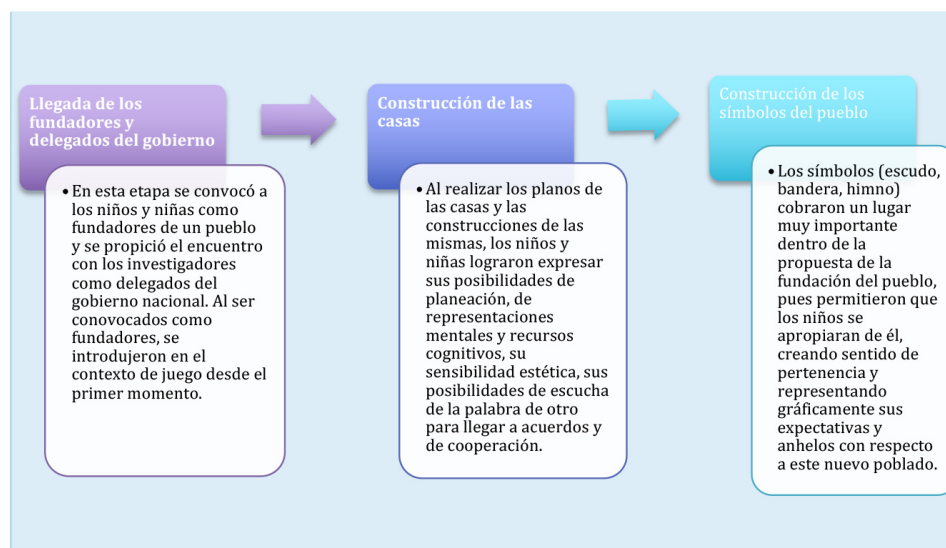


Figura 2. Ritos y celebraciones (momento 2).

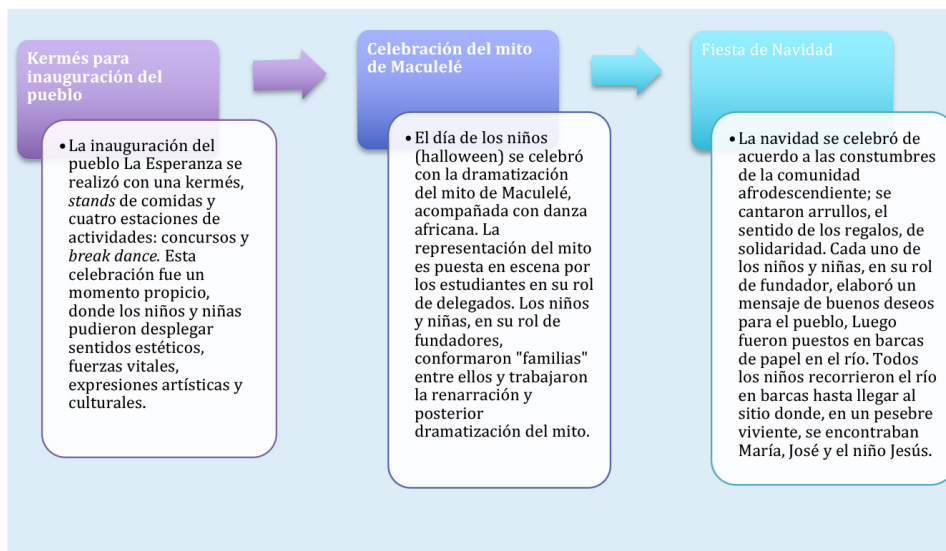
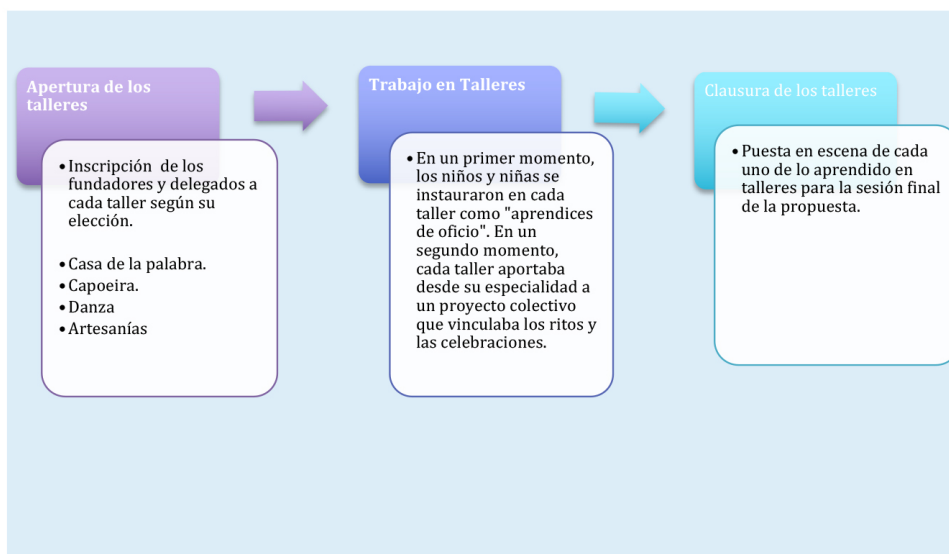


Figura 3. Trabajo en talleres (momento 3).



A partir de la información sistematizada y recolectada a través de los diarios de campo, del registro de observaciones y del material audiovisual, se realizó un análisis por pares expertos, para encontrar los elementos más significativos obtenidos de la información recolectada. De esta revisión y análisis, se identificaron 5 categorías emergentes: 1. Comunicación, 2. Movimiento, 3. Disposición al vínculo (Pares y adultos), 4. Hábitos y 5. Actitud frente a la frustración. Con estas categorías se realizó una rejilla para cada niño, donde se consignó la información considerando dos momentos, el momento 1 (inicial) y el momento 3 (final). Cada una de estas categorías, permitió entrever si se habían manifestado cambios en los niños y niñas durante de la intervención clínico-psicológica.

Resultados

La presentación de los resultados se realizó a partir de las categorías de análisis emergentes, en las cuales, a su vez, algunas incluyeron subcategorías, tal como se irá mostrando a continuación.

Categoría 1: Comunicación

Se identificaron tres subcategorías:

1.1 Disposición a la escucha.

Concebida como la atención que brindaban los niños y niñas a los interlocutores, los tiempos para escuchar y para hablar. Al inicio mostraron poca posibilidad de diálogo y poca participación en una conversación, dificultad para escuchar a los otros, respetar los turnos y dirigir la mirada al interlocutor. En el momento final, lograron mantener una temática, entrar en diálogo con los adultos y enriquecer las conversaciones al interior de las familias y los talleres.

1.2. *Uso de la palabra.*

Considerada como la disposición que tenían los niños y niñas a comunicarse y a hablar cuando se les daba la oportunidad. Al inicio de la propuesta, 71,42% de los niños y las niñas hablaban con fluidez, en situaciones espontáneas, sin estar mediar una demanda, una consigna o una pregunta, sin embargo, evadían las preguntas, se quedaban en silencio o respondían con monosílabos, usando una voz casi inaudible. En el trato con sus compañeros o al referirse a ellos, utilizaban un vocabulario soez, descalificativo y gestos agresivos. Hacia el final del trabajo, los niños y las niñas lograron mantener el hilo de la conversación, expresarse con un buen tono de voz, denotando seguridad y cambiando los modos de expresarse con sus pares.

1.3. *Contacto visual.*

Se manifestaba de tres maneras: mirada evitativa, formas intermitentes al mirar a los ojos y mantener ese contacto. Durante el desarrollo de la propuesta, los niños y las niñas fueron disminuyendo las actitudes evitativas, logrando en gran medida mantener el contacto visual mientras se dirigían tanto a sus compañeros como a los adultos. Se presentaron 2 casos donde el evitamiento de la mirada permaneció, debido a un compromiso en otros aspectos a nivel psicológico.

Categoría 2: Movimiento

Se observaron elementos involucrados en el movimiento como la fuerza, el ritmo, la disposición postural y la motricidad fina.

2.1. *Fuerza.*

Al inicio del proyecto, a los niños y a las niñas se les dificultaba controlar la *fuerza* de su movimiento, pero su gran energía y vitalidad propiciaban que se vincularan con entusiasmo en las actividades de danza, música, capoeira y juego. A partir de su participación en estas propuestas, se dieron la posibilidad de controlar sus movimientos y situarse en las actividades de una manera más asertiva y dialógica. El lograr la permanencia en las actividades, propició armonizar la fuerza del movimiento con formas creativas y rítmicas.

2.2. *Ritmo.*

Al inicio, el 62.8% de los niños y las niñas eran rítmicos, siendo este inherente a su cultura y a su consciencia corpórea. El 37.1% de ellos -considerados arrítmicos por la falta de sincronía en sus movimientos y por sus formas comportamentales y relacionales-, logró reconocer los referentes a través de su participación en la propuesta, apropiarse de aquello que los convocaba, asumiendo formas comportamentales y relacionales coherentes con la actividad.

2.3. *Disposición postural.*

Al inicio de la propuesta, el 62.8% de los niños y las niñas no evidenciaba disposición postural hacia las actividades o a la relación con los otros. Esto se veía reflejado en la evasión de la relación, la no disposición para la actividad, se acostaban en el piso, entraban y salían constantemente del espacio donde se llevaba a cabo la propuesta. Después del trabajo en los talleres y en la construcción del pueblo, los niños y las niñas mostraron mayor disposición.

2.4. *Motricidad fina.*

Se observó que el 54% de los niños y las niñas presentaban dificultades para coordinar sus gestos finos, lo que se refleja-

ba en el poco control de los lápices, pinceles, pinturas, en la dirección de los trazos gráficos, y en el recortado, al no respetar los diseños y el espacio. Esto fue cambiando durante el desarrollo de la propuesta y al final, el 85.7% de los niños y las niñas mostró un mayor control de su motricidad fina.

Categoría 3: Disposición al vínculo

Esta categoría hace referencia a la capacidad que tenían los niños y niñas participantes de investir las relaciones y los distintos elementos propios de la cultura, así como la posibilidad de establecer vínculos o relaciones de afecto tanto con adultos como con pares. Se establecieron dos subcategorías:

3.1. *Disposición al vínculo con los pares.*

Hubo un cambio en las formas de relacionarse con sus compañeros, más abiertos al diálogo, a la escucha del otro, respetando sus ideas, permitiéndose trabajar en equipo desde la cooperación, ofreciendo su ayuda al que tenía dificultades o al que no comprendía las consignas. Así mismo, se encontró una disminución en las formas hostiles del trato, disminuyeron las expresiones descalificativas o el vocabulario soez, al igual que el contacto físico brusco o las provocaciones.

3.2. *Disposición al vínculo con adultos.*

Se observó una mayor intencionalidad en la comunicación y apertura al diálogo (como se mencionó en los resultados de la categoría N° 1). Al final de la propuesta de juego, ya no se observaba formas de relación desde la imposición, la hostilidad o el desafío hacia el adulto, por el contrario, la palabra del adulto era reconocida y tenía un lugar importante en la propuesta de intervención, sus instrucciones eran tenidas en cuenta y los niños y niñas buscaban el apoyo de los adultos para desarrollar las actividades.

Categoría 4: Hábitos

4.1. *Formas de comer.*

Al inicio de la propuesta, el 37.14% de los niños y las niñas permanecían en el lugar indicado para ello, pero sin tener cuidado al consumir sus alimentos, pues lo hacían con las manos sucias, dejaban regados los alimentos en el lugar donde los comían, así como la basura. Los niños y las niñas comían sus alimentos muy rápido y en ocasiones no se percataban de lo que estaban comiendo; además, no consideraban el espacio de la merienda como una posibilidad de establecer un diálogo con los otros (pares y adultos). Al finalizar, el 51.42% de los niños mostró disposición a comer con cuidado y se observó que el 22.85% de estos había conquistado una fineza en sus modales.

4.2. *Presentación personal.*

Se analizaron los modos de los niños y las niñas para portar su ropa, cuidado de su aseo corporal y su sentido estético. Al iniciar la propuesta se observó que el 31.43% de los niños tenía una presentación personal descuidada, llegaba con su ropa o uniforme sucio o roto, al igual que sus zapatos y medias, así como con la cara y manos sucias. Al finalizar la propuesta, se observó que el 37 % prestaba mayor atención a su presentación personal, más interés por estar limpios y organizados, y el 25% presentó un incremento de las formas organizadas e impecables.

Categoría 5: Actitud frente a la frustración

La última categoría que emergió de los diarios de campo fue la actitud que mostraban los niños y las niñas frente a la frustración, específicamente al realizar las actividades cuando presentaban dificultades y su forma de afrontarlas. Se encontraron tres grupos dependiendo de su respuesta:

Grupo 1: niños y niñas a quienes se les dificultaba tolerar la frustración y su forma de manifestarlo era a través del llanto, el silencio o retirarse.

Grupo 2: niños y niñas a quienes se les dificultaba tolerar la frustración, sin embargo, podían manifestarse verbalmente o mediante gestos o movimientos.

Grupo 3: niños y niñas que podían tener molestia al frustrarse, pero que aceptaban la palabra orientadora del adulto, permitiendo su apoyo, logrando continuar con la actividad.

En esta categoría se observó un cambio significativo en el porcentaje de niños y niñas que aceptaba la ayuda de los adultos en las propuestas que se les dificultaba realizar (grupo 3). Hubo disminución en el porcentaje de niños y niñas con características del grupo 1, pasando del 40% al 8.57%. Es así como los niños y las niñas lograron aceptar que puede haber algo que los perturbe, pero aun así, pueden lograr responsabilizarse de la actividad y llevarla a su finalización, sin abandonarla.

Discusión

La actividad de juego simbólico como propuesta de intervención clínico- psicológica a través de la metáfora lúdica de la *construcción de un pueblo* (Villalobos, Toro, Sola, & Mejía, 2015), permitió develar aspectos de los recursos psicológicos que fueron emergiendo en los niños y las niñas. De esta manera, sirvió de marco para ofrecer algunas comprensiones sobre el proceso de construcción de significaciones en contextos simbólicos, teniendo como referente el trabajo realizado en cada uno de los momentos de esta propuesta: la construcción de sus casas, sus símbolos, sus mitos, fiestas y el aprendizaje de la vida laboral a través de talleres.

La propuesta de juego alrededor de la construcción y fundación de un pueblo no fue una propuesta predeterminada, por el contrario, surgió de una escucha reflexiva a partir de los primeros encuentros con los niños y las niñas. Al hablarnos de manera incipiente sobre su vida y su cotidianidad, manifestaron su concepción de sí en el espacio, permitiendo que ofreciéramos una propuesta de juego atingente, pues solo así tendría un sentido para ellos, permitiendo realizar una reelaboración de sus experiencias de vida.

Desde la clínica psicológica se buscaba conocerlos en su individualidad y posibilidad de agenciamiento, desde la convicción de que solo el reconocimiento de ese otro (en su subjetividad, su idiosincrasia, su contexto cultural), abre la posibilidad para establecer un encuentro genuino en la intervención y no algo impuesto o artificial. Es por ello que este estudio partió del reconocimiento de los niños, de su historia, de la estética, de su dimensión corpórea, de sus ritmos, de la fuerza vital de sus gestos y movimientos, de sus experiencias y conocimientos.

Igualmente, se consideraron propuestas cercanas a su contexto histórico-cultural, donde la danza y la música tienen un lugar predominante. La importancia de este vivido corpóreo la enuncia Merleau-Ponty (1957) al referir: *"tengo consciencia del mundo por medio de mi cuerpo"* (p.89), y estos niños expresan su sentido de sí y de sus relaciones en el mundo con su cuerpo danzante y sus ritmos musicales. El escritor Octavio Paz (2011) exalta el lugar que tiene el ritmo en la vida del ser humano: *"...el ritmo provoca una expectación, un anhelar [...] una disposición de ánimo que solo puede calmarse cuando sobreviene algo. Nos coloca en actitud de espera [...] es una dirección, un sentido"* (p. 57).

En este proyecto, los niños y las niñas constituyeron ritmos respecto a la propuesta lúdica, de lo cual dieron cuenta con su actitud de espera y su ánimo por la llegada de los *delegados del gobierno* los jueves. Cada propuesta llevada por los delegados buscaba suscitar el asombro de los pobladores tratando de despertar en ellos *un movimiento subjetivo* que enriqueciera su cotidianidad y al mismo tiempo los motivara hacia el agenciamiento con nuevos procesos de simbolización vinculados a la ética, la estética, la cognición y la consciencia. Hablar del movimiento subjetivo es poder comprender el lugar del sujeto en el espacio y en el tiempo; los niños y las niñas con sus ritmos, sus formas de moverse, sus intereses, conocimientos, sus emociones y el plasmar en su piel formas que hablaban de sus orígenes ancestrales, con sus arraigos sociales y culturales, nos expresaban la importancia de tener presente los elementos de la cultura y vivificarlos con nuevos sentidos para transformar aquello que podría ser solo estereotipo y repetición.

La subjetividad de los niños y las niñas se expresaba en su cuerpo (sus gestos, palabras, miradas y acciones), y esto a su vez nos daba cuenta de sus procesos identitarios, tal como lo retoma la socióloga Olga Sabido (2013) en Anthony Guiddens (1995):

El cuerpo no es solo una entidad física que "poseemos": es un sistema de acción, un modo de práctica, y su especial implicación en las interacciones de la vida cotidiana es parte esencial del mantenimiento de un sentido coherente de la identidad (p. 24).

Esta implicación corporal fue la que pudimos captar en el encuentro con los niños y las niñas. Esta misma autora, refiriéndose a los aportes de Merleau Ponty (1957) expresa que el conocimiento, no sólo está en la consciencia, sino también en el cuerpo, por eso algunos movimientos que no se piensan al ejecutarse, tienen un "sentido práctico", "en todos estos movimientos se ha incorporado conocimiento práctico, al ser práctico no se reflexiona y nos familiariza con el mundo" (p.42).

Lo anterior es fundamental al pensar el encuentro con los niños y niñas participantes, pues a través de su vitalidad corpórea, de sus formas rítmicas, se permitieron desplegar su cognición, expresar el modo como conocían el mundo, su posibilidad de toma de consciencia, el control y dominio de sí y de la búsqueda estética; además, les permitió entrar en relación con el otro desde una posición más autónoma, es decir, sin perturbarse por los actos del otro y sin provocarlos.

Esta investigación evidenció que los procesos que viven los niños y niñas requieren del *establecimiento de vínculos*, donde la emoción de cada acto impregne las relaciones que se viven en la cotidianidad de la vida con sus compañeros y con los adultos considerados referentes. Desde la mirada clínico-psicológica que poseemos, disponerse al vínculo implica reconocer a ese otro diferenciado de sí mismo, por ello no hablamos de "apego". El vínculo va más allá de la interacción, implica interesarse por lo que el otro piensa, sabe, siente o cree y desde ese reconocimiento establecer un intercambio intersubjetivo. En el apartado de resultados se evidenció cómo al inicio de la propuesta a los niños y niñas se les dificultaba disponerse al vínculo con los adultos y también con los pares; algunos evadían la relación y otros se apegaban desde el contacto físico, sin la posibilidad de mantener los límites que permiten diferenciarse del otro, lo que Mandoki (2006) llamaría "prendimiento". Desde ese lugar de adherencia, difícilmente los niños y las niñas podían darse la posibilidad de crecer autónomamente, permitirse conocer a ese otro y relacionarse con él intersubjetivamente. Sólo cuando el adulto reconoce esa forma particular de relacionarse de los niños y las niñas, y desde dónde buscan establecerla, puede hacer una devolución asertiva que permita al niño actuar en consecuencia y pensar su lugar en ese vínculo, tomando distancia y eligiendo otras maneras más sanas de relacionarse.

Debido al nuevo lugar desde donde los niños y las niñas se iban posicionando, ellos fueron transformando la forma de dirigirse a los adultos, apropiándose de nuevas maneras sin que estas estuvieran bajo un mandato o una normalización por parte de los adultos. Todo ello se vio reflejado en el cambio progresivo de *sus formas de comunicación y sus hábitos*. En la medida en que los niños y las niñas se fueron interesando por las nuevas situaciones y experiencias de vida creadas dentro del proyecto, tuvieron la posibilidad de nombrar, de cualificar, de describir, de narrar, ampliando su vocabulario y sus formas de entrar en comunicación con los otros más allá de lo ordinario y cotidiano. Lo anterior se logró con el acompañamiento en las experiencias de juego, en la manera como el adulto ayudaba a cada niño a ampliar sus representaciones a partir de las propuestas de construcción de la casa, de los símbolos patrios (escudo, bandera, himno) y la reconstrucción de las diferentes experiencias que permitieron enriquecer sus formas discursivas; esto fue –en gran medida– lo que nos permitió ver cómo afloraba la *cognición* en cada niño.

En cuanto a los hábitos, veíamos cómo los niños y las niñas ya no se abalanzaban sobre la comida ni se la llevaban a la boca sin ningún cuidado; al finalizar la propuesta, se observó que esperaban los alimentos, disponían ellos mismos el espacio, preocupándose porque cada miembro de su grupo tuviera su merienda y convirtiendo este espacio/tiempo en un encuentro para conversar, compartir experiencias, interesarse por la vida de los adultos y sus compañeros.

A medida que iban transcurriendo las sesiones de juego, se lograba ver una sincronía entre la tríada: "niños- adultos- propuesta de juego". En palabras de Mandoki (2006), había un "prendimiento estético", pues podíamos observar cómo los niños y las niñas disfrutaban, se vinculaban y enriquecían las propuestas de danza, de música, de capoeira, el encuentro con la literatura, así como la celebración de las fiestas. Ese placer por las cosas cotidianas es el que da lugar al reconocimiento de sí y su relación con el mundo, permitiendo agudizar

los sentidos simultáneamente (el placer de degustar, de sentir el contacto, de observar, sentir los aromas y escuchar los sonidos) impregnándolos de experiencias estéticas que dejan huella y dan vía al arraigo que la realidad de la vida propone diariamente, o permitiéndose transformarlas bajo una disposición ética en búsqueda del bienestar. Para nuestro estudio, arraigarse a la vida era lograr que los niños y las niñas se vincularan a las propuestas, considerando que estas no debían ser externas a ellos, sino que debían tocarlos en su ser, hacerlos parte de la propuesta.

Fue así como mientras se construyó y se vivió la historia del pueblo, se instauraron relaciones y sus diferentes símbolos: la bandera, el escudo, el himno. Esta constitución dio lugar a un sentimiento de pertenencia: los símbolos fueron construidos por todos y el regocijo de los niños y las niñas, su participación en un acto solemne con una actitud de respeto, evidenció que se sintieron comprometidos con los acontecimientos del pueblo. Como la historia nos cobija a todos, de la misma manera, este prendamiento se pudo observar en los adultos que propiciaron la propuesta lúdica al tener a los niños y las niñas cada día presentes en sus búsquedas de crear experiencias que generaran asombro y deseo por participar, aprender y crear en la posibilidad de sentirse pertenecientes a una comunidad. Esto se logró tanto al interior de las familias como de los talleres, propiciando que los niños y las niñas se dispusieran hacia el reconocimiento y filiación en un orden que dignifica los valores culturales y sociales.

Si bien los niños y las niñas se encuentran en contextos vulnerables donde están las pandillas, el narcotráfico, las muertes constantes, el sicariato, el abuso sexual y la limosna, encontramos en ellos la fuerza vital y los recursos psicológicos necesarios para avanzar en el "*reconocimiento e identificación de los valores de ser hombre más allá de la referencia social y cultural inmediata, lo que modifica, por lo menos en lo real representado, los criterios de comprensión de la organización de sentido de la experiencia*" (Colmenares, 2002, p.35).

Sin lugar a dudas, la metáfora lúdica "la fundación de un pueblo" dio lugar a que los y las niñas no sólo se establecieran como constructores, sino que habitaran verdaderamente su pueblo. Este universo simbólico donde se conjugaron las posibilidades artísticas, cognitivas, éticas y de conciencia se constituyó en el espacio-tiempo donde los niños y niñas emprendieron cotidianidades, relaciones interpersonales, agenciamientos y búsquedas comprensivas del hacer, de sus emociones y sentimientos.

A manera de conclusión, consideramos que los elementos de la propuesta dieron apertura a reorganizaciones vivificadores y estructurantes en los niños y niñas, las cuales fueron fortalezas en la investigación/intervención. A partir de este reconocimiento, se reconoció a los niños y niñas, desde sus potencialidades y no desde sus carencias, lo que otorga una visión completamente diferente de sujeto, permitiendo que se constituyera el vínculo. Así mismo, al reconocerles su cultura y su sensibilidad, se organizaba cada encuentro donde mediaba la estética, la armonía, la palabra y la escucha, permitiendo que cada encuentro fuera un acontecimiento que se impregnara como huella.

Los encuentros, plenos de emoción, de viveza emotiva (como dice Mandoki (2006): "donde no hay energía no hay estesis"), evidenciaron la disposición de los niños al encuentro, al disfrute, y favorecieron en ellos y en los adultos la cohesión de sus sentimientos y posicionamientos. Estos encuentros que inicialmente podían estar mediados por ataques, movimientos violentos, donde el adulto salía indemne, permitió que existieran sentimientos de confianza, tanto del niño como del adulto. Por último, los niños sintieron una magia especial al descubrir en cada uno de los adultos que los acompañó una metáfora constructiva y fundadora que vibraba con cada encuentro, se disfrutaba cada momento, se anticipaba con placer cada sesión, donde el ritual simbólico se constituyó en un escenario vivificante. Fue todo un escenario pleno de aconteceres lo que facilitó que la mirada que encontraban en ese otro les permitiera retornar sobre sí.

Las limitaciones en el desarrollo de la propuesta se basaron en la imposibilidad de garantizar un espacio físico con las condiciones pertinentes en cuanto a continuidad, amplitud del espacio, y aseo durante todas las propuestas. También, hubo poca disposición de las tutoras de los niños que los acompañaban (pertenecientes a la Fundación), pues no lograban vincularse al juego y comprender su sentido, al igual que asumir un rol dentro de él.

Finalmente, en un sentido más amplio y a partir de esta experiencia con los niños y niñas de la Fundación a la que pertenecían, reflexionamos sobre la forma en que los dirigentes políticos sitúan a los ciudadanos dentro de las políticas o programas propuestos en cada gobierno encaminadas a la población con riesgo psicosocial. Vale la pena preguntarse: *¿qué filosofía y posición ética están detrás de las políticas?* Pues muchas de sus gestiones están dirigidas hacia una cultura de la promesa, de paliativos, de lo superficial, de lo inacabado y con poca visión de futuro que se ve reflejado en la constitución e identidad de los ciudadanos. Por lo tanto, es importante repensar las propuestas que se hacen a los niños y adolescentes en situación de riesgo psicosocial, pues cada vez más se hace necesario la construcción de vínculos intersubjetivos en función de la cotidianidad de la vida. De esta manera, esta investigación pone en evidencia que la vida psíquica es en sí misma un entramado de significaciones subjetivas, significaciones que nacen en la red de relaciones vividas por cada sujeto desde el comienzo de su vida tanto en su medio intrauterino, como en la relación dual con su madre o sustituta, en su vida familiar, social y cultural (Colmenares, Cyrulnik, González Rey, Delgado, 2010; Villalobos, 2008).

Referencias

- Bolívar, L., Convers, A., Moreno, J. (2014). Factores de riesgo psicosocial asociados al maltrato infantil. *Psicología: avances de la disciplina*, 8 (1), 67-76.
- Código Ético del Psicólogo. (2000). Colombia. Revista Latinoamericana de Psicología, 32 (1), 209-225.
- Colmenares, M. E. (2002). *La Resiliencia: Desvictimizar la Víctima*. Cali - Colombia: CEIC- Rafue Casa Editorial.
- Colmenares, M. E. (1999). El jugador, construcción identitaria del sujeto y valores de su rol como agente cultural. En: *Del colombiano valiente y aguerrido al colombiano de la violencia y la barbarie*, (pp. 201-224) Cali - Colombia: CEIC- Rafue Casa Editorial.
- Delgado, A.C. (2010). Acciones agresivas en el medio escolar: Sentido subjetivo. *Psicología desde el Caribe*, 25, 202-245.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós Estética.
- ¿De dónde sale tanto delincuente Juvenil? Aquí posibles explicaciones. Noticias Caracol. (2018). Recuperado el día 05 de Agosto de 2018, de la URL <https://noticias.caracoltv.com/colombia/de-donde-sale-tanto-delincuente-juvenil-aqui-posibles-explicaciones>. Colombia.
- Foucault, M. (1996). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. I.C.E de la Universidad Autónoma de Barcelona: ediciones Paidós Ibérica.
- Foucault, M (1994). *La ética del cuidado de si como práctica de la libertad*. París: Gallimard.
- Gibello, B. (1984). *L'enfant à l'intelligence troublée*. París: Editorial Le Centurion.
- González-Rey, F. (2007). *Investigación Cualitativa y Subjetividad*. México: McGraw Hill.
- Hidalgo, M., Sánchez, J., Lara, B., Jiménez, L., Menéndez Álvarez- Dardet. (2009). La intervención con familias en situación de riesgo psicosocial. Aportaciones desde un enfoque psicoeducativo. *Apuntes de psicología*, 27 (2-3), 413- 426.
- Hillman, J.; 2005. *El pensamiento del corazón*. Madrid - España: Editorial Biblioteca de Ensayo Siruela.
- Jiménez, M.C., Valencia, L.M, (2007). *Significaciones construidas por algunos niños abandonados acerca de la institución en la cual permanecen* (Trabajo de Grado). Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- Mandoki, K. (2006). *Prosaica I. Estética Cotidiana y Juegos de la Cultura*. México: Siglo XXI Editores S.A.
- Merleau-Ponty, M. (1957). *Fenomenología de la Percepción*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de Educación Nacional - MEN (2015). Ley 1753 - Artículo 57°. Recuperado de: <http://wp.presidencia.gov.co/sitios/normativa/leyes/Documents/LEY%201753%20DEL%2009%20DE%20JUNIO%20DE%202015.pdf>
- Obando, O.L.; Villalobos, M.E.; Arango, S.L. (2010); Resiliencia en niños con experiencia de abandono. *Acta Colombiana de Psicología*, 13 (2); pág. 149-159.
- Packer, M. (2014). *La Ciencia de la Investigación Cualitativa*. Colombia: Ediciones Uniandes.

- Paz, O. (2011). *El Arco y la lira*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Revista Semana. (2013, agosto). ¿Qué hacer con los jóvenes delincuentes? Recuperado de: <http://www.semana.com/nacion/articulo/que-hacer-jovenes-delin-cuentes/353688-3>. 2013
- Sabido, R. O. (2013). Los retos del cuerpo en la investigación sociológica. Una reflexión teórico-metodológica. En Aguilar, M.A y Soto, P. (2013). *Cuerpos, espacios y emociones: Aproximación desde las ciencias sociales*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Stern, D. (2010). *Les formes de vitalité*. Paris: Editorial Odile Jacob.
- Vásquez, C. y Silva, I. (2011). Indicadores para la identificación del riesgo psicosocial de estudiantes: una mirada a la niñez en riesgo psicosocial. Recuperado de: http://www.fad.es/sites/default/files/Investigacion_IX.pdf.
- Vigotsky, L.S. (1986) *primera edición en español/2007 octava edición*. La imaginación y el arte en la infancia. México: Editorial akal.
- Villalobos, M.E. y Arango, S.L. (2011). ¿Hacia una infancia virtual? Desafíos del pre-escolar frente a los niños de Hoy. Colombia. *Red Colombiana de Pedagogía*. Editorial REDIPE. Tomo I. colección Pedagogía Infantil. Infancia, Juego y Simbolismo, pp. 13-22.
- Villalobos, M.E.; Chaves, L.A.; Pérez, H. (2013). Conductas Agresivas en la Escuela: Organización psicológica y vinculación parental. *Psicología desde el Caribe*. 30 (2). Mayor -Agosto 2013. pág. 325-379.
- Villalobos, M.E (2014). *Construcción Psicológica del sujeto*. Cali.-Colombia: Programa editorial Universidad del Valle.
- Villalobos, M.E; Toro, L.J; Sola, M. A. y Mejía, C. (2015). El juego simbólico como propuesta de actividad lúdica con niños en riesgo psicosocial. Universidad del Valle. Cali-Colombia.
- Winnicott, D.W. (1972 Primera Edición-2005 décima reimpresión). *Realidad y Juego*. Barcelona: Gedisa.