

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente

Reconocimiento de validez oficial de estudios de nivel superior según
acuerdo secretarial 15018, publicado en el Diario Oficial de la Federación del
29 de noviembre de 1976.

Departamento de Psicología, Educación y Salud



ITESO

Universidad Jesuita
de Guadalajara

Maestría en Desarrollo Humano **La fantasía como herramienta facilitadora para la** **reconstrucción de la identidad en menores de** **edad en situación de albergue que fueron** **abusadas sexualmente**

Trabajo que para obtener el grado de
Maestro en Desarrollo Humano

Presenta: **Lic. Mauricio Magaña Castro**
Tutora: **Mtra. Tania Karina Magdaleno Hernández**
Lector: **Dra. Noemí Gómez Gómez**

Tlaquepaque, Jalisco, 18 de febrero de 2022

RESUMEN

El objetivo de este trabajo de intervención bajo la metodología investigación-acción, es comprobar que el uso de la fantasía puede facilitar la reconstrucción identitaria en menores de edad que han sido abusadas sexualmente y que viven en situación de albergue dentro del Área Metropolitana de Guadalajara. Se busca describir a través del método fenomenológico cómo a lo largo de seis sesiones la creación narrativa y artística, el juego y el modelaje de las condiciones facilitadoras propuestas desde el Enfoque Centrado en la Persona posibilitaron una mayor consciencia en las participantes sobre sí mismas, los otros y su entorno, con respecto a su individualidad y a la construcción (y reconstrucción) de lazos de comunidad a lo largo de las sesiones, lo que permitió en conjunto una resignificación de la identidad propia. Las tres participantes de este estudio pertenecen al sexo femenino su edad oscilaba entre 11 y 16 años al momento de la intervención.

Palabras clave: menores de edad en situación de albergue, identidad, fantasía, modelaje, facilitación.

Índice

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	4
Pertinencia para el Desarrollo Humano	6
Implicación personal	7
PROBLEMATIZACIÓN	9
Etapas de investigación preliminar	12
Pregunta y propósito de intervención	19
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	20
1. La dificultad para el reconocimiento y la expresión de emociones derivadas de la vivencia de maltrato, abuso sexual y estancia en un albergue.....	20
2. La fantasía como facilitadora de la reconstrucción identitaria en menores de edad pertenecientes a una casa hogar y que han sufrido abuso sexual	36
3. La construcción narrativa como facilitadora de la reconstrucción identitaria del menor	51
FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA	60
Discusión teórico-metodológica de la intervención.....	60
Diseño de la intervención	63
Criterios de selección de los participantes y su descripción.....	65
Metodología de intervención.....	69
Técnicas de intervención	73
Plan de trabajo.....	81
Consideraciones éticas.....	89
Metodología de análisis	90
Relato del proceso.....	99
Balance reflexivo	112
RESULTADOS	116
Los muchos modos en que las niñas se expresan	116
El Desarrollo Humano desde la experiencia de un niño	137
Querer lo que uno es y ser lo que uno quiere.....	157
CONCLUSIONES	181
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	190
ANEXOS	197

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La niñez y la adolescencia son etapas fundamentales en el desarrollo de una persona. Al generar las condiciones necesarias para un sano crecimiento físico, psicológico, social y espiritual, se le apuesta a brindar a la sociedad un adulto funcional que posiblemente aportará su conocimiento para aportar a la misma.

La literatura encontrada referente al abuso sexual se centra más en métodos preventivos, como lo es la *Campaña Nacional de Prevención y Protección de los Niños, Niñas y Adolescentes Víctimas del Maltrato y Conductas Sexuales* perteneciente a la CNDH (2014), pero existe muy poca literatura referente al tratamiento de personas que han sido víctimas de abuso sexual y en su mayoría, son procesos dirigidos a una población adulta; esto puede deberse a que en muchas ocasiones, la persona que ha sufrido este tipo de maltrato comprende el suceso o se atreve a compartirlo hasta una edad mayor.

Es entendible el por qué la mayoría de los esfuerzos se centran en la prevención, ya que el estado ideal de esta situación sería que no se diera el abuso sexual, pero ¿qué pasa con las personas que ya fueron abusadas? El seguimiento psicológico del niño agredido difícilmente tiene un proceso claro al que se le pueda dar seguimiento a largo plazo.

Por otro lado, los menores que se encuentran en condiciones de albergue, en su mayoría, han sido separados de su núcleo familiar de origen. Tienen que enfrentarse a un proceso burocrático y legal, adaptarse a un nuevo entorno y condiciones que, si bien en ocasiones son mejores que el original, no deja de ser una experiencia difícil de asimilar. Además, los integrantes de estas instituciones pueden llegar tener límites en la expresión de su identidad, ya que tienen que atenerse a las limitantes que les puede ofrecer el sistema, como lo son: el espacio, la recreación, la vestimenta, entre otros.

El menor que ha sido víctima de abuso sexual y que fue separado de su núcleo familiar para ser colocado en una casa hogar, puede ver afectada la construcción de una identidad propia o el reconocimiento de ésta, debido a que el sistema actual puede no ofrecerle un tratamiento o espacio adecuado para comprender del todo los porqués de los cambios que está viviendo. Su pasado es difícil de organizar, su presente pareciera que depende de los otros y no del él, y su futuro puede ser incierto. Posiblemente no tener certeza y consciencia de su entorno, de los demás y de sí mismo, puede tener consecuencias en cómo se percibe a sí mismo y, por lo tanto, puede afectar la construcción de su identidad.

El presente trabajo de obtención de grado se compone de los siguientes apartados:

La introducción, busca dar una mirada inicial y general al tema central y al contenido de este trabajo de obtención de grado. En el apartado de problematización y justificación, se identifican las principales problemáticas que rodean a los fenómenos estudiados, así como los principales objetivos a alcanzar en este proyecto.

La fundamentación teórica, es un capítulo que busca sustentar y enmarcar las principales tres categorías que componen este trabajo. En la fundamentación metodológica, se podrá identificar la naturaleza cualitativa de este proyecto, así como el enfoque fenomenológico, las técnicas de las cuales se apoya y se nutre la intervención y la descripción de las sesiones propuestas, además de mencionar los criterios éticos seguidos durante todo el transcurso de este proyecto.

Finalmente, los resultados, son una recolección de los principales hallazgos obtenidos posterior a la intervención. Y en las conclusiones, se exponen las reflexiones finales posterior al análisis de la información.

Pertinencia para el Desarrollo Humano

La intervención desde una postura científica y humana como lo es el Desarrollo Humano (DH) es de vital importancia en este tipo de situaciones debido a que como se ha explicado anteriormente, los menores de edad expuestos a maltrato y conductas sexuales se enfrentan a experiencias complejas que son difíciles de asimilar, además de la dificultad para comprender su entorno, a los demás y a sí mismos. El brindar herramientas que favorezcan el reconocimiento de su pasado y presente por medio de la fantasía, posiblemente permitirá a los menores generar condiciones favorables para reconocer un futuro sin tantas limitaciones y que adquieran herramientas que les permitan reconocerse a sí mismos y a su entorno, sumando a una posibilidad de reconstruir su identidad y las relaciones que viven día a día. Si ayudamos a los niños a tener una infancia sana, muy probablemente se generen las condiciones que favorezcan el desarrollo de adultos sanos.

La maestría en Desarrollo Humano, en la actualidad no centra su currículo escolar en desarrollar habilidades para el trabajo con menores, no obstante, este campo siempre me ha apasionado, debido a mi propia filosofía de vida que considero ha constituido un parteaguas para mi trabajo con menores, misma que puedo definir de la siguiente manera: “si somos capaces de brindar una infancia y adolescencia nutricias dentro de los aspectos físico, psicológico, social y espiritual, además de intervenir oportunamente cuando sea necesario para procurar un desarrollo adecuado del menor, muy probablemente se convertirá en una persona sana en su adultez”. Prever una atención adecuada o un acompañamiento oportuno cuando un menor cruza un evento tan aversivo como el haber sido abusado sexualmente o tan complejo como pertenecer a un albergue, puede ser crucial para la comprensión de su entorno y de sí mismo, razón por la cual este trabajo apuesta por la metodología de investigación cualitativa como alternativa para el estudio de la facilitación de la reconstrucción identitaria, debido a que este tipo de metodología permite una mirada a la subjetividad de los participantes dentro de un contexto específico, así como el método de investigación-acción, que permite al investigador ser más que un observador, ya que da la oportunidad de participar

activamente en dicho entorno y de cierta manera, vivir de forma semejante a los participantes el contexto estudiado.

Por otra parte, una de las finalidades de las intervenciones desde el DH es generar mayor consciencia y autoconocimiento en las personas que se permiten vivenciar la experiencia. Considero que la literatura actual centra gran parte de su contenido en el desarrollo de estas habilidades en adultos, deja un poco de lado a los menores y sus capacidades para comprender el mundo que los rodea y a sí mismos, capacidades que en algunas ocasiones pareciera que se cuestionan e incluso se llega a justificar a través de textos que hablan sobre el desarrollo del ser humano en etapas tempranas y sus limitantes. Encuentro que existen pocos textos que hablen sobre cómo desarrollar mayores herramientas para el autoconocimiento la autoconsciencia y el autocuidado, sobre como un menor puede validarse a sí mismo y reconocerse como persona y desde esta perspectiva impulsar que pueda tener un niño a nivel físico, psicológico, social y espiritual, increíbles alcances. Parecería que erróneamente, se considera este tipo de herramientas solo necesarias en la vida adulta y que posiblemente los niños no tienen la capacidad para desarrollarlas, pero ¿qué tal si confiamos en los menores? En lo personal, me he sorprendido de ver de cómo un niño es capaz de regular su propia conducta, pensamientos y emociones, el cómo puede tener un equilibrio en el control de su mente y cuerpo, y lo más importante, el cómo son capaces de darse cuenta de su propio desarrollo y la importancia de una identidad.

Implicación personal

En mis cinco años de experiencia profesional como psicoterapeuta, he puesto en práctica las intervenciones psicológicas y educativas con menores de edad en diversas situaciones que van desde escenarios familiares y escolares hasta zonas de desastre y vulnerabilidad. Dentro de los diversos casos que he apoyado, tristemente me he topado con menores que han sido abusados y maltratados de diversas maneras. Tratar de intervenir en este tipo de situaciones lo considero delicado, ya que siempre se debe de

procurar ante todo el bienestar del menor, pero, muchas veces la propia familia e incluso el estado no proporcionan el apoyo necesario para procurar el desarrollo óptimo del niño. Esto me genera un sentimiento que me hace sentir atado de manos ante la situación, ya que muchas veces no puedo hacer nada, más que enseñarle al niño herramientas que posiblemente le ayuden a salir adelante dentro de ese terreno hostil que experimenta.

Sumado a esto, dentro de mi familia se han presentado tres casos de abuso sexual infantil. Todos estos sucesos me han dado la fuerza para desarrollar una intervención para los menores que son víctimas de abuso sexual a manera de ser un acompañante no invasivo y respetuoso en su entendimiento de las experiencias tan complejas a las que se tuvieron que enfrentar tan prematuramente y que posiblemente los acompañaré a lo largo de su vida.

Por otra parte, me considero un adulto al que aún le gusta jugar y divertirme como un niño. Considero al juego como un espacio para convivir sanamente, además de generar y reforzar los lazos sociales de las personas con las que comparto el juego. Veo al juego como un espacio donde puedo explorar y expresar aquellas emociones que me son difíciles de compartir, todo dentro de un espacio seguro y sin sentirme vulnerable. También llego a experimentar una sensación de bienestar físico y emocional una vez que termina la sesión de juegos. Adicionalmente, soy de aquellas personas que les gusta soñar despierto, que le gusta fantasear y explorar posibilidades que parecieran no tan realistas en la vida real, pero, que en ocasiones pueden tener un mayor poder sanador para mi mente y que a veces me permiten ver más allá de lo que mi conciencia como adulto me permite. Es un espacio en el que me permito estar en contacto con mi niño interior y lo valido. Es un espacio flexible que puedo compartir o disfrutar solo. Es un reflejo de lo que soy y me permito ser a través del juego. Por todo lo anterior mencionado, es que considero a la fantasía y el juego como una herramienta indispensable en mi vida.

PROBLEMATIZACIÓN

La infancia y la adolescencia son periodos en el que el ser humano se encuentra en pleno desarrollo de sus capacidades físicas, psicológicas, sociales y espirituales, por tanto, existe cierta vulnerabilidad que puede llegar a atentar contra la integridad del menor si éste no es acompañado, asesorado o cuidado adecuadamente por las personas, tutores o autoridades de las que depende, ya que los cuidados necesarios que procuran el desarrollo de las capacidades antes mencionadas, difícilmente pueden ser solventados al 100% por el menor. Es por esto por lo que el estado debe de asegurar que los menores tengan “[...] derecho a servicios sociales que aseguren su bienestar, a recibir una educación de calidad, acceder a servicios de salud adecuados para su edad y estar protegidos contra todo tipo de violencia o situación que ponga en peligro su integridad” (UNICEF, 2018, p. 55), todo esto con el fin de que se den las condiciones para desarrollar su máximo potencial.

En un intento por procurar el cumplimiento del interés superior de la infancia y la adolescencia mencionado en la *Ley General de Prestación de Servicios para la atención, Cuidado y desarrollo Integral Infantil*, publicado en el *Diario Oficial de la Federación*, nacen diversas instituciones públicas y privadas a favor de los derechos de los niños, entre ellas, los albergues infantiles también conocidos como casas hogar. Sin embargo, debido a las carencias de infraestructura económica y de personal capacitado, esto puede verse truncado.

Existen casos en los que la familia del menor ante los ojos de la ley, no se encuentra capacitada para proveer el espacio adecuado que asegure el bienestar y la integridad del menor, ante lo que se considera que existe cierto riesgo para el niño y como consecuencia es separado de su núcleo familiar para ser integrado a un albergue para menores. Por lo general, estos niños provienen de un entorno social que los ha violentado de diversas maneras, y muchas veces este maltrato continúa dentro de la misma institución. Uno de los fenómenos de maltrato experimentados por algunos de los menores integrantes de los albergues es el abuso sexual (CNDH, 2019), además de que,

considerando las observaciones realizadas hasta el momento, parece ser que suele suceder más frecuentemente hacia el sexo femenino.

A un niño le toma en promedio 20 años posterior al abuso sexual poder hablar sobre ello (Arteta, 2019). Esto es alarmante, ya que el infante posiblemente no pudo acceder a un espacio en el cual se facilitara su proceso como víctima, que recibiera la atención pertinente y que le permitiera un desarrollo integral sano. Debido al secretismo y manipulación que rodea a este tipo de maltrato, dentro de los albergues infantiles se encuentran niños, niñas y adolescentes con las características de vulnerabilidad descritas en un inicio, además de no contar con un núcleo familiar estable, o incluso inexistente. En ocasiones, junto a esto se suman las condiciones de carencia propias de la institución.

Por otro lado, en México no existe una base de datos que mida con certeza la situación de los menores pertenecientes a albergues y por otra parte, el abuso sexual infantil (Acosta-García, Arroyo-Juárez, Bartolini-Esparza, Contreras-Díaz, Díaz-Brito, García-Hernández, Madero-Márquez, Menéndez-Tavano, Palmer-Arrache, Pérez-Hernández, Varas-García, 2019; CNDH México, 2019), lo cual dificulta que existan planes de intervención adecuados ante estas situaciones debido a que no se conoce la magnitud real del problema, sumado a que los esfuerzos que mayormente se han realizado hasta el momento son preventivos y no se centran en una intervención o atención hacia las víctimas.

Conociendo brevemente la problemática sobre experiencias complejas que cruza el menor y la incapacidad para reconocer y expresar sus emociones, la pregunta obligada es la siguiente: ¿cómo es el proceso de reconstrucción identitaria en un menor de edad que vive en situación de albergue y que ha sido abusado sexualmente? Y las preguntas que surgen a partir de esto son las siguientes:

- ¿Por qué es importante desarrollar una intervención para el trabajo con menores de edad que han sido abusados sexualmente?

- ¿Por qué es importante desarrollar una intervención para el trabajo con menores de edad pertenecientes a una casa hogar?
- ¿Por qué es importante investigar la aplicación de los postulados del Desarrollo Humano en la infancia?
- ¿Por qué es importante desarrollar intervenciones desde el Enfoque Centrado en la Persona en poblaciones menores de edad?
- ¿Cómo las relaciones generadas entre iguales dentro de la casa hogar pueden fomentar el Desarrollo Humano?
- ¿Cómo las relaciones generadas con las autoridades dentro de la casa hogar pueden fomentar el Desarrollo Humano?
- ¿Cuál es el papel del facilitador infantil?
- ¿Qué alcances se pueden obtener al utilizar la fantasía como herramienta de intervención en menores de edad?

Las situaciones a las que se enfrenta un menor residente de un albergue pueden ser tan diversas y aversivas, que difícilmente puede llegar a comprenderlas del todo, por lo que se vuelve una experiencia difícil de digerir. Al no ser entendida del todo esta experiencia, el reconocimiento de su entorno, de los demás y de sí mismos puede volverse un proceso deficiente que posiblemente trunque el proceso de la construcción de una identidad propia en el menor y a la par no le permita ver, descubrir o desarrollar herramientas para salir adelante. En el acercamiento breve que se tuvo con una población de menores de edad que viven en situación de albergue y que fueron abusadas sexualmente, se pudo ver que por medio de la fantasía y el juego era más fácil para ellas expresar emociones, caso contrario que con las preguntas directas, las cuales causaban un bloqueo en las menores e incluso para algunas parecía que la directividad les resultaba aversiva. Esto se puede deber a que el juego es considerado como el medio natural de expresión del menor, a través del cual se da la oportunidad para la expresión de sentimientos y problemáticas (Axline, 1975).

Etapas de investigación preliminar

La metodología para la obtención de datos se hizo en dos momentos diferentes.

Primer momento: Entrevista semiestructurada a dos mujeres expertas en el tema referente a los menores en situación de albergue. La primera de ellas colaboró dentro de un albergue alrededor de 5 años, ofreciendo su servicio como psicoterapeuta infantil. La segunda, es la actual directora de la casa hogar. Estas entrevistas fueron documentadas por medio de la grabación de audio, con previa autorización por escrito.

Experta 1: Mujer joven alrededor de los 35 años con experiencia en niños en situación de albergue por más de 5 años. Psicóloga de profesión con maestría en psicoterapia.

Experta 2: Mujer alrededor de los 50 años con cargo directivo dentro de una casa hogar. Enfermera de profesión.

Segundo momento: Acercamiento a seis menores de edad que pertenecen a una casa hogar. Cinco de ellas se sabe fueron abusadas sexualmente.

Sujeto 1. Niña de 9 años. Su ingreso a la casa hogar fue aproximadamente a los cinco años, por lo que se entiende tiene cuatro años de estancia. Se sabe que fue abusada sexualmente, sin embargo, se desconoce qué edad tenía la víctima cuando sucedió el abuso.

Sujeto 2. Adolescente de 14 años. Su ingreso a la casa hogar fue aproximadamente a los 12 años, por lo que se entiende tiene dos años de estancia. Se sabe que hasta el momento no ha sido abusada sexualmente.

Sujeto 3. Adolescente de 16 años. Su ingreso a la casa hogar fue aproximadamente a los tres años, por lo que se entiende tiene 13 años de estancia. No se sabe con certeza a qué edad fue abusada sexualmente, pero se cree sucedió entre los siete y ocho años. El abuso sexual se dio en su educación primaria, momento en el cual ya pertenecía a la casa hogar.

Sujeto 4. Adolescente de 14 años. Su ingreso a la casa hogar fue entre los siete y ocho años, por lo que se entiende tiene alrededor de seis años de estancia. La edad tentativa en la que sucedió el abuso fue alrededor de los cinco años.

Sujeto 5. Adolescente de 15 años. Su ingreso a la casa hogar fue aproximadamente a los tres años, por lo que se entiende tiene alrededor de 12 años de estancia. La edad tentativa en la que sucedió el abuso fue alrededor de sus cuatro años.

Sujeto 6. Adolescente de 16 años. Su ingreso a la casa hogar fue aproximadamente a los 15 años, por lo que se entiende tiene alrededor de un año de estancia. La edad tentativa en la que sucedió el abuso fue alrededor de sus 12 años.

El acercamiento se realizó durante un día y fue documentado por medio de audio y video con previa autorización por escrito de la directora de la casa hogar. Se procuró siempre tener en cuenta la opinión y participación activa de las menores en el transcurso de las actividades propuestas, con el fin de que la obtención de datos se diera desde el Enfoque Centrado en la Persona. Tuvo una duración aproximada de dos horas.

Categorías iniciales

Posterior a la aplicación del proceso de obtención de información antes descrito en el cual se procuró siempre cuidar los criterios propuestos por el Enfoque Centrado en la Persona y la Terapia de Juego no Directiva, se detectaron cinco principales categorías a través del análisis de las entrevistas y la observación realizada, los cuales se muestran en la siguiente tabla:

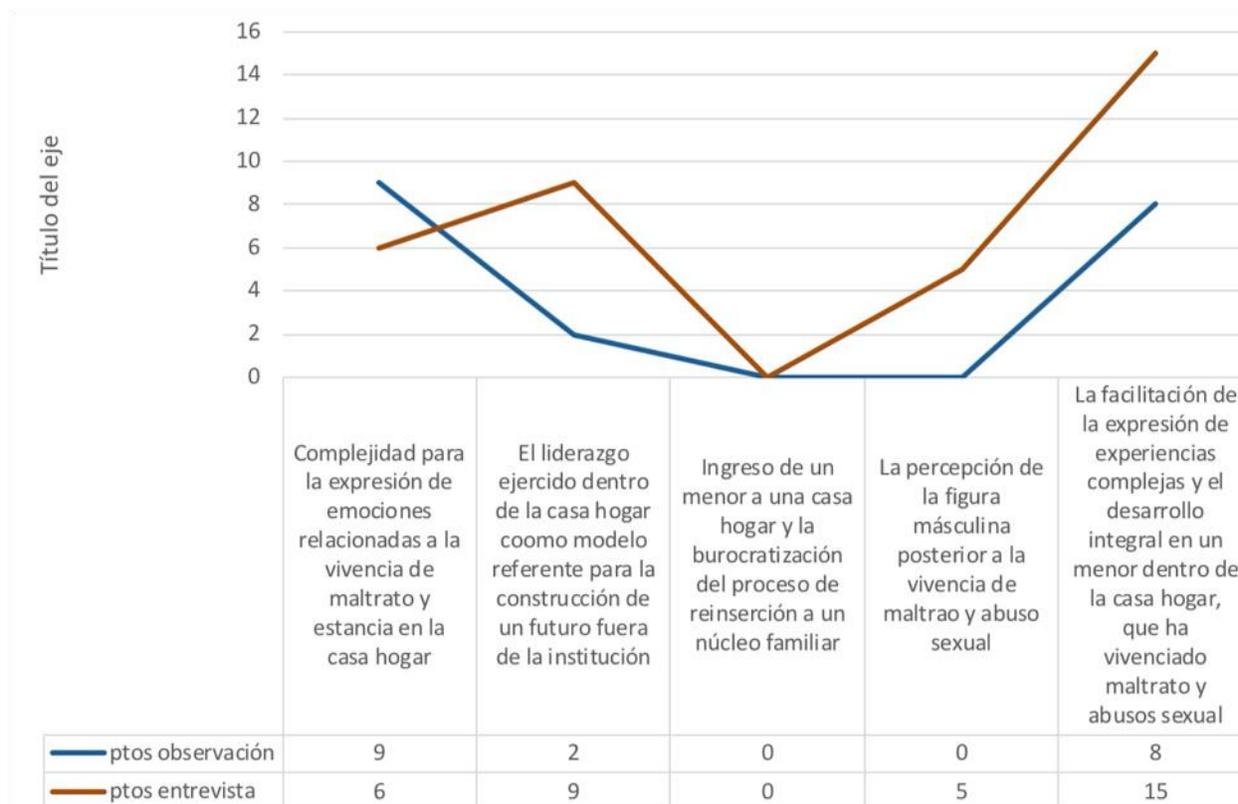


Figura 1: Gráfica sobre la medición de la frecuencia presente en la observación participante y las entrevistas semiestructuradas aplicadas a los sujetos de estudio.

Como puede apreciarse, algunas de las categorías mencionadas en la figura 1, debido a que la frecuencia tanto en la observación participante como en el discurso de los entrevistados no fue la suficiente para que las cinco categorías continuaran vigentes, fueron fusionadas con otras; no obstante, su importancia se ve corroborada por la literatura, razón por la cual se buscó analizarlas a fondo.

Es importante aclarar que la figura 1 se basa en dos tipos de puntuaciones para poder graficarse: el primer parámetro de medición son los puntos de observación, que hacen referencia a las acciones que no pudieron ser verbalizadas, pero sí observables durante el proceso de observación participante a través del juego descrito anteriormente; el segundo parámetro de medición son los puntos de entrevista que hacen referencia a la frecuencia de la mención del tema en las entrevistas transcritas.

En el caso de la categoría denominada “la complejidad para la expresión de emociones relacionadas a la vivencia de maltrato y estancia en la casa hogar”, se puede notar que, durante las entrevistas, los temas relacionados a esta categoría fueron mencionados seis veces, no obstante, durante la observación participante se pudo observar nueve veces; sumando ambos criterios da un total de 15 puntos, lo que la convierte en una principal. Durante la convivencia con las menores de edad se pudo ver que ellas hacen referencia constante a la familia nuclear de la cual fueron separadas antes de ingresar a la institución, y cuando se realizó una pregunta directa sobre si conocían la razón de su estancia en la casa hogar, algunas decidieron no hablar de ello y otras entraron en un estado de llanto. Se pudo observar la posibilidad de la existencia de un conflicto para poder hablar sobre los temas relacionados al maltrato previo que padecieron en su familia de origen y una comprensión limitada sobre su situación de asistencia.

La categoría denominada “el liderazgo ejercido dentro de la casa hogar como modelo referente para la construcción de un futuro fuera de la institución”, inicialmente fue creada debido a que cuando las menores hablan sobre un futuro fuera de la institución sólo hacen referencia a los profesionistas pertenecientes al sistema legal de asistencia infantil con los que han tenido contacto y a la experiencia o el ejemplo que les pueda compartir la directora de la institución. Esto nos da una pauta para suponer que la visión que ellas tienen de su futuro fuera de la institución puede llegarse a ver limitada debido a que no tienen suficientes referentes externos para poder hacer una construcción mucho más compleja, amplia e incluso realizable o posible. Esto sólo pudo verse inicialmente con una frecuencia de dos puntos en las entrevistas de las menores, sin embargo, en la observación participante se pudo ver que había una frecuencia mayor que llegó hasta los nueve puntos lo que nos da un total de 11 puntos para esta categoría, lo que la convierte en una categoría principal.

La categoría de “ingreso de un menor a una casa hogar y la burocratización del proceso de reinserción a un núcleo familiar”, inicialmente fue tomada en cuenta debido

a que la literatura previamente consultada menciona que los menores pertenecientes al sistema legal en el cual son sujetos de derechos de asistencia cuenta con una serie de pasos y procesos los cuales complejiza la reinserción al núcleo familiar del menor posterior a que la familia comprueba que cuenta con las condiciones para que el niño pueda volver a su núcleo de origen. Entre papeles y protocolos este proceso puede durar años, lo que alarga la estancia del menor dentro de la institución. Al analizar las entrevistas y la observación realizada en las menores, se pudo notar que no existió ningún tipo de puntuación para esta categoría por lo cual ya no es tomada como una categoría principal en un futuro, pero, se puede deducir que todos estos conflictos legales a los que se enfrentan las niñas, si bien ellas no son conscientes de esto, muy posiblemente puede influir y afectar su estado emocional.

Otra de las categorías que se pudo observar inicialmente fue la de “la percepción de la figura masculina posterior a la vivencia de maltrato y abuso sexual”. En las entrevistas previas con los expertos que tuvieron contacto con las menores, indican que el abuso sexual que sufrieron las infantes fue ejercido principalmente por varones, por lo cual inicialmente se consideró importante ver qué tanto esta experiencia había afectado su percepción de la figura masculina, pero sorprendentemente, en la observación participante no se detectó ninguna afectación referente a la convivencia con personas del sexo masculino debido a que su servidor que fue quien entrevistó a las menores no tuvo la más mínima percepción de algún rechazo hacia su persona, no obstante en la verbalización de las preguntas directas, este apartado acumuló cinco puntos debido a que las menores sí hicieron referencia a experiencias aversivas y percepción negativa de las figuras masculinas con las que podrían convivir en un futuro, ejemplo, posibles parejas sentimentales masculinas.

La última categoría que fue analizada inicialmente fue la de “la facilitación de la expresión de experiencias complejas y el desarrollo integral de un menor de edad perteneciente a una casa hogar, que ha vivenciado maltrato y abuso sexual”. Las expertas entrevistadas mencionan que el apoyo psicológico otorgado por parte del gobierno muchas veces no es suficiente ya que simplemente llegan a ser intervenciones

breves y muy directas en las cuales pareciera que la última función es mejorar el bienestar emocional y psicológico de la persona; más bien suelen ser entrevistas evaluativas. Por otra parte, tanto las expertas como las menores entrevistadas dieron indicios de que las relaciones y vínculos generados dentro de la misma institución son sanadoras. El tipo de relaciones que se pudieron observar dentro de la institución fue de dos tipos: entre iguales, o sea entre menores, y entre las autoridades pertenecientes a la institución. Esto da una pauta importante para que esta categoría sea considerada principal, debido a que estas relaciones no son profesionalizantes, lo que hace referencia que no tienen una preparación previa en psicoterapia o en gestión de las emociones, lo que resulta sorprendente, ya que abre la puerta a la posibilidad de entender cómo una relación humana generada dentro de la casa hogar puede ayudar a la menor a sentirse adaptada y aceptada en su entorno. Esta categoría obtuvo nueve puntos en observación y fue cinco veces mencionada durante las entrevistas.

Categorías reformuladas

En la figura anteriormente mostrada comentamos que se divide la medición gráfica por medio de dos rubros: los puntos de observación, que sumando las cinco categorías da un total de 19, y los puntos entrevista, que dan como resultado una suma total de 35.

Es importante considerar que los puntos de observación fueron obtenidos a través de la observación participante a través del juego, lo que da una importante influencia dentro de los resultados finales de esta gráfica debido a que demuestra que el juego es una manera en la que se pueden obtener datos que den existencia de fenómenos que van más allá de la verbalización de los menores. Esos datos sientan la base para reformular nuevamente las categorías antes mencionadas, el resultado final se sintetizó en tres categorías principales reformuladas:

- 1. La dificultad para el reconocimiento y la expresión de emociones derivadas de la vivencia de maltrato, abuso sexual y estancia en la casa hogar.** Este apartado sintetiza las tres principales categorías encontradas en un inicio: la complejidad para la expresión de emociones relacionadas a la vivencia de maltrato y

estancia en la casa hogar, el liderazgo ejercido dentro de la casa hogar como modelo referente para la construcción de un futuro fuera de la institución y la facilitación de la expresión de experiencias complejas y el desarrollo integral de un menor perteneciente a una casa hogar que a vivenciado maltrato y abuso sexual. Se decidió unificar de esta manera las categorías debido a que su contenido tiene conceptos que se relacionan entre sí como son: la facilitación, la vincularidad, el reconocimiento de emociones, la expresión de emociones, abuso sexual, maltrato, infancia, adolescencia, albergue, los derechos de los niños y la construcción de un futuro fuera de la institución.

2. La fantasía como facilitadora de la expresión de emociones en menores de edad pertenecientes a una casa hogar. La obtención de datos como se ha mencionado fue de dos maneras, a través de entrevistas estructuradas y semiestructuradas y por la observación participante a través del juego. Se pudo notar que complementando la información obtenida del discurso verbal de las menores con la observación participante, el juego forma parte de la mecánica natural de la expresión de un menor por lo que complementa e incluso en ocasiones contradice lo que el menor verbaliza, además de que este método resulta menos aversivo, es más gratificante y potencia la creatividad de los niños, al igual que posiblemente puede potencializar el desarrollo de la tendencia actualizante en los menores, con lo que se espera tengan mayores herramientas para construir un futuro más dignificante y con mayores posibilidades.

3. La construcción narrativa como facilitador del reconocimiento de las principales emociones presentes en la historia personal del menor perteneciente a una casa hogar. En esta última categoría lo que se busca es que aquella fantasía que haya sido creada a través del juego con el menor, pueda ser narrada y escrita por la propia mano de los niños para que adquiera mayor significado para ellos y les dé una pauta de crear un cuento en el que se describa su pasado su presente y su futuro, por otro lado, se espera que con esta narrativa ellos puedan identificar las principales emociones que se han presentado a lo largo de su ciclo de

vida y que puedan reconocer y nombrarlas para así apoderarse de ellas y tener un mayor control sobre sus emociones, al igual que se espera brindar herramientas verbales para que ellas tengan la capacidad de hablar más libremente sobre sus emociones; que tengan la capacidad de expresar sus emociones a través de las palabras y no solo a través de la fantasía.

Pregunta y propósito de intervención

Pregunta

Conociendo brevemente la problemática sobre experiencias complejas que cruza el menor y la incapacidad para reconocer y expresar sus emociones, la pregunta de intervención es la siguiente:

¿Cómo la fantasía puede facilitar la reconstrucción identitaria en menores de edad que se encuentran en situación de albergue y fueron abusadas sexualmente?

Esto lleva a la siguiente hipótesis:

Si al menor de edad perteneciente a una casa hogar que ha sido abusado sexualmente se le ofrece un espacio de escucha y de expresión no directivo desde la fantasía, entonces él percibirá un ambiente no amenazante ni direccionado que le permita ser él mismo con autenticidad, lo que ayudará que reconozca y reconstruya su propia identidad de una manera más adecuada y con ello tener más herramientas para construir un futuro fuera de la institución.

Propósito

Facilitar a través de la fantasía la reconstrucción identitaria de una manera simbólica y figurativa en menores de edad que se encuentran en situación de albergue y fueron abusadas sexualmente.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1. La dificultad para el reconocimiento y la expresión de emociones derivadas de la vivencia de maltrato, abuso sexual y estancia en un albergue.

Una mirada a la infancia en México

El desarrollo óptimo se ve conformado por una armonía y equilibrio entre las cuatro esferas que componen al ser humano: la psicológica, la biológica, la social y la espiritual. Se puede considerar que favorecer el desarrollo de estas esferas en un menor posibilita su que llegue a ser un adulto sano de manera integral, no obstante, si el desenvolvimiento favorable de estas condiciones se llega a ver afectado, puede que no sea un adulto sano. El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2018), señala que la infancia es una etapa vital en el desarrollo de un infante debido a que durante sus primeros cinco años de vida se sientan las bases para un desarrollo físico, motor y socioemocional sano.

Si bien la persona puede contar con herramientas propias para salir adelante en la vida, las condiciones de su entorno social pueden ser determinantes para que su desarrollo se vea truncado, esto lleva a la siguiente pregunta, ¿en qué entorno crecen los niños en México?

Para empezar, se define como menor de edad a cualquier persona menor de 18 años (Acosta-García et al, 2019). La Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH), dentro del artículo 5 referente a la *Ley General de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes* menciona una división dentro de este concepto, ya que “son niñas y niños los menores de doce años, y adolescentes las personas de entre doce años cumplidos y menos de dieciocho años de edad” (2019, p. 23).

La UNICEF (2018) presenta los siguientes datos estadísticos sobre la situación de la infancia en México:

En México, hay 39.2 millones de niños, niñas y adolescentes: 63% de entre 1 y 14 años de edad han sufrido algún tipo de violencia, 18% de menos de 5 años no tienen un adecuado nivel de desarrollo, 33% de entre 5 y 11 años de edad padecen obesidad y sobrepeso, 82% no alcanzan los aprendizajes esperados, 51% viven en situación de pobreza. (p. 4)

De esta información se puede ver que los tópicos que con mayor frecuencia aparecen en la infancia de los niños mexicanos son la exposición a la violencia, la pobreza y la falta de educación.

En el *desarrollo infantil temprano*, se desarrollan las capacidades físicas, de lenguaje, motoras, cognitivas y socioemocionales del menor en sus primeros años de vida; la falta de una educación temprana puede tener repercusiones irreversibles en el menor que los acompañará el resto de su vida (UNICEF, 2018). Intervenciones socioeducativas y socioemocionales a edad temprana posiblemente puedan ayudar a cambiar el rumbo y la calidad de vida de los infantes. Uno de los factores a los que posiblemente se le puede atribuir la falta de educación en menores en México puede ser la pobreza, ya que uno de cada dos niños, niñas y adolescentes se encuentran en situación de pobreza y de todos los menores de edad en pobreza, 2 de cada 10 están en pobreza extrema (UNICEF).

Por otro lado, la infancia y la adolescencia, al ser periodos de vulnerabilidad, se encuentran más expuestos a la violencia, ya que en México “las muertes de menores de edad por agresión sexual, maltrato, negligencia y abandono en conjunto, sumaron 22 en 2014, 25 en 2015 y 19 en 2016, siendo el maltrato la causa más común” (Acosta-García, et al, 2019, p. 29). La OMS (Organización Mundial de la Salud, s.f., en Acosta-García et al.) define a la *violencia* como:

El uso intencional de la fuerza física, amenazas contra uno mismo, otra persona, un grupo o una comunidad que tiene como consecuencia o es muy probable que

tenga como consecuencia un traumatismo, daños psicológicos, problemas de desarrollo o la muerte. (p. 33)

La Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes es un documento publicado por la CNDH. Constantemente se encuentra en cambio ya que se actualiza conforme pasa el tiempo y siempre busca nutrirse de protocolos internacionales para la formulación de leyes referentes al ejercicio de los derechos y protección de los menores. En dicho documento se reconoce a los menores como:

Sujetos plenos de derechos, y establecen la obligación del Estado, la comunidad y las familias de asegurar que todas las medidas, programas, políticas públicas, decisiones y estrategias tendentes a lograr su desarrollo integral, se diseñen y ejecuten con perspectiva de derechos y con enfoque diferenciado que atienda las características particulares de los diversos grupos que conforman la niñez y adolescencia, teniendo como consideración primordial su interés superior. (2019, p. 15).

Se puede definir el *interés superior de la niñez* como: “garantizar a niñas, niños y adolescentes, sin distinción alguna, el disfrute pleno y efectivo de todos los derechos reconocidos por la Convención de los Derechos del Niño” (De Lopez- Juarez, García-Fernandez, Hernandez-Segura, Montealegre-Díaz, Vargas-Carrillo, Villaseñor-Dominguez,, 2016, p. 80). Entonces, los menores ante las leyes mexicanas son sujetos con derechos humanos, además de que sus cuidadores principales y el Estado son quienes deben de salvaguardar el cumplimiento de sus derechos.

Para procurar su desarrollo, la Constitución General de la República menciona en el párrafo noveno del artículo 4º lo siguiente: “Los niños y las niñas tienen derecho a la satisfacción de sus necesidades de alimentación, salud, educación y sano esparcimiento para su desarrollo integral” (Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes, 2018, s.p.). Estas condiciones mencionadas lo que buscan es el bienestar

del menor, el cual “comprende la supervivencia, salud, integridad física y seguridad emocional, nivel de vida y atención, oportunidades de juego y aprendizaje y libertad de expresión” (CNDH, 2019, p. 43).

Por último, la CNDH a través de la *Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes*, menciona en sus artículos 43 y 44 que las personas a cargo de la tutela del menor, dentro de sus posibilidades económicas, tienen la obligación de proporcionar condiciones de vida que permitan el desarrollo, bienestar, crecimiento saludable y armonioso, físico, mental, material, espiritual, cultural y social del menor.

Todas estas condiciones mencionadas y pertenecientes a las leyes mexicanas que procuran el bienestar del menor permiten el desarrollo de su potencial, visión holística que la ley comparte con el Desarrollo Humano. Entonces, se puede concluir que ante la ley, un menor debe de ser provisto de un ambiente que permita su crecimiento físico, psicológico, social y espiritual, o sea, que tenga acceso a condiciones que permitan su desarrollo como persona, no obstante, cuándo la misma ley considera que las condiciones en las que está viviendo el menor no están siendo provistas por parte de los cuidadores principales o no son las adecuadas, pueden llegarse a tomar medidas en las que el infante sea separado de su núcleo familiar y sea colocado en un albergue, con el fin de salvaguardar su integridad y asegurar el cumplimiento de sus derechos, los cuales, como se ha mencionado, son condiciones que el Estado se encuentra obligado cumplir en caso de que no puedan ser solventadas por el entorno social inmediato del menor.

La infancia institucionalizada

Dentro de los derechos de los menores se encuentra el de vivir en un entorno de amor y comprensión dentro de un núcleo familiar, salvo a que dentro de este se violenten los derechos del infante, puede tomarse como opción salvaguardar el interés superior de la niñez y brindar medidas de protección por parte del Estado, entre las que se encuentra la colocación en Centros de Asistencia Social (CNDH, 2019) o albergue. Se define como *Centro de asistencia Social (CAS)* a instituciones que pueden ser públicas o privadas y/o

asociaciones que son una alternativa de cuidado o acogimiento residencial a niñas, niños y adolescentes. Un tipo de CAS son los albergues para menores de edad, los cuales tienen como finalidad proporcionar alojamiento a menores de edad en situación de orfandad, desamparo o abandono. En ocasiones también se refiere a los albergues como casas hogar, orfanatorio, orfanato, orfanato, hospicio, casa cuna, entre otros.

Durante la construcción de este marco teórico, se encontró que la última vez que se realizó un censo sobre la población perteneciente a los albergues para menores fue en el 2015, por medio del Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI) con el apoyo de los Sistemas Nacionales y Estatales para el Desarrollo Integral de la Familia, el Instituto de Desarrollo Social y otras instituciones de gobierno. Se estimó que alrededor de 33,118 niñas, niños y adolescentes se encontraban en resguardo y protección a cargo de 875 casas hogar u otras instituciones de cuidado asistencialistas; estas instituciones son de índole tanto pública como privada, de los cuales el 51% son de sexo masculino y el 49 % de sexo femenino (CNDH, 2019). Un dato a resaltar sobre este censo fue que las cinco entidades con mayor población albergada son Baja California 4,124, Jalisco 2,955, Ciudad de México 2,922, Chihuahua 2,137 y Estado de México 1,650. Estas cifras dan una idea de la vulnerabilidad a la que se encuentra expuesta la infancia en México, además de que el estado de Jalisco pertenece a los principales tópicos de esta situación a nivel nacional.

Se puede constatar lo que anteriormente se comentó sobre la situación de la infancia en México, ya que este estudio reveló que solo el 51.6% de la población menor de edad residente de los albergues cuenta con educación primaria, el 23.6% con secundaria, 11.3% con educación preescolar, el 7.7% no cuenta con ningún tipo de preparación académica, el 3.7% cuenta con algún grado de educación media superior y para finalizar, las fuentes consultadas no pudieron dar una respuesta sobre la situación escolar del 2.1% (CNDH, 2019).

En los primeros años de vida, la educación forma parte primordial para el desarrollo integral de la infancia, lo que resulta preocupante al analizar estos números

ya que la mayor parte de la población de los albergues en México no tuvo acceso a la educación inicial. Al analizar la población residente, el 59.4% tiene entre 6 y 14 años, el 24.8% entre los 15 a 17 años y el 15.8% entre los 0 y 5 años (CNDH, 2019). Nuevamente estos datos demuestran focos rojos de las carencias y necesidades no sólo físicas, también psicológicas y emocionales de estos infantes, ya que la mayor parte de la población tiene menos de 14 años, por lo que podemos deducir que más del 50% de los menores en albergues se encontró expuesto a la violación de sus derechos, que por el rango de edad, existe la posibilidad de que los niños no hayan tenido la madurez psicológica y cognitiva para comprender eventos a los que prematuramente se estaban enfrentando, como la separación de su familia y de su hogar, la exposición prematura al maltrato, entre otros.

Se entiende por *violación de los derechos humanos* como:

Todo acto u omisión que afecte los derechos humanos reconocidos en la Constitución o en los Tratados Internacionales, cuando el agente sea servidor público en el ejercicio de sus funciones o atribuciones o un particular que ejerza funciones públicas. También, se considera violación de derechos humanos cuando la acción u omisión referida sea realizada por un particular instigado o autorizado, explícita o implícitamente, por un servidor público, o cuando actúe con aquiescencia o colaboración de un servidor público. (De López et al, 2016, p. 83)

Una fuente de información en donde se puede encontrar de qué manera fueron violados los derechos del menor, es conocer el motivo de ingreso al albergue, no obstante, la información a la que se tiene acceso para comprender la situación en México, es una mirada a medias, ya que de las 32 entidades federativas que componen a la república mexicana, sólo 15 proporcionaron información sobre los motivos de ingreso de las personas menores de edad a estos centros. La siguiente tabla nos muestra los principales motivos bajo lo que se han registrado los ingresos de menores a un albergue en México:



Figura 2. *Motivos de ingreso de niñas, niños y adolescentes a albergues del 1 enero 2014 a 29 febrero 2016 (CNDH, 2019, p. 131).*

Como se menciona con anterioridad, se puede estimar que se carece de datos sobre los motivos de ingreso de más del 50 % de la república mexicana, sin embargo, este no es el único vacío informativo referente a la situación de los menores de edad pertenecientes a albergues. La CNDH, al analizar los datos obtenidos por el INEGI, nos menciona que:

A febrero de 2016, el 36.6% (9,668) de esa población se encontraba en centros privados y 20.5% (5,421) en centros públicos; no obstante, no fue posible identificar el registro del tipo de CAS [albergue] dónde se encontraba el 42.7% (11,283) de ellos(as), debido a que los Sistemas Estatales para el Desarrollo Integral para la Familia (SEDIF) omitieron este dato. (2019, p. 125)

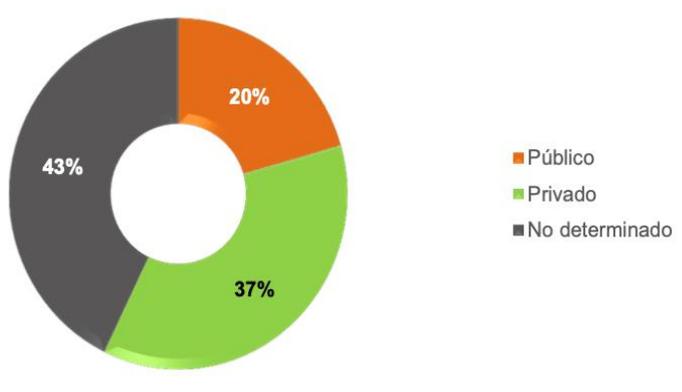


Figura 3. Población residente por tipo de CAS [albergue] (CNDH, 2019, p. 126).

Otro vacío informativo es referente a la situación jurídica de los menores residentes en los albergues en México. Si bien, se conoce que 1,959 de ellos tienen posibilidades de reintegración familiar, 627 tienen posibilidades de adopción, 1,858 tienen necesidad de regularización de su situación jurídica y que hay cero candidatos con posibilidades de acogimiento familiar, se desconoce la información sobre los 19,126 candidatos restantes (CNDH, 2019). Esto se puede apreciar visualmente en la siguiente gráfica:

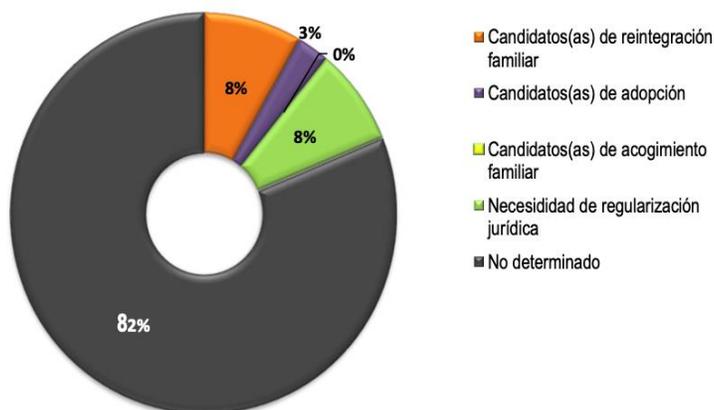


Figura 4. Situación Jurídica de población menor de edad en CAS [albergue] (CNDH, 2019, p. 128).

Como se puede evidenciar en los contenidos de las figuras 2, 3 y 4, si bien se tiene información, se constata que se tiene una mirada a medias de la situación real de los menores pertenecientes a CAS. Esto puede limitar la capacidad de poder vislumbrar la magnitud real del problema y por consecuente, también puede limitar la formulación de intervenciones adecuadas que tengan un impacto positivo a nivel nacional, por lo que los programas de intervención que son aplicados por parte del gobierno suelen ser insuficientes.

Por otra parte, la falta de personal y la capacitación de este es otra problemática a la que se enfrenta el sistema y que impacta en las oportunidades de desarrollo a las que puede acceder el menor que ya se encuentra inserto en el sistema. Para comenzar, dentro del *Manual de operación del modelo tipo de los centros de asistencia social para niñas, niños y adolescentes*, se menciona que los responsables de brindar intervención en crisis a los menores residentes son: trabajo social, psicología, psicopedagogía, legal, medicina, nutrición y puericultura. Textualmente indica que:

Todo el personal del centro debe saber enfrentar una situación de crisis de la infancia o adolescencia en cualquier momento. Es muy probable que pueda detonarse al ingreso. Por esta razón, se considera fundamental que quien recibe a la niña, niño o adolescente en su llegada tenga estas habilidades. (De López, 2016 p. 41)

La aplicación de una intervención en crisis eficaz requiere años de preparación y supervisión profesional, además de que usualmente es aplicada por psicólogos y psiquiatras. Pedir que la mayoría del equipo interdisciplinario que compone la plantilla de profesionales al servicio del menor de edad dentro de un albergue tenga las habilidades para brindar intervención en crisis a un menor, puede ser algo muy ambicioso e incluso pone en duda la calidad y profesionalismo de las intervenciones que puedan llegarse a realizar.

Para finalizar, el mismo manual reconoce que la ausencia de procedimientos claros, la falta de personal, el no contar con la infraestructura necesaria y no contar con el personal suficiente y capacitado puede ser un factor de riesgo para la integridad del menor. Con esto se da cuenta que si bien, el menor es separado de su núcleo familiar con el fin de evitar su exposición a factores de riesgo o disminuir la situación vulnerable que lo rodea, insertarlo en un albergue no asegura la no existencia de factores de riesgo, y por el contrario, puede exponerlo a nuevos escenarios en los que posiblemente adopte una nueva posición de vulnerabilidad física, psicológica, social, emocional y legal.

La infancia que ha sido maltratada y abusada sexualmente en México

El estudio de la situación de los menores de edad que han sido abusados sexualmente en México no es totalmente claro, ya que ni siquiera se tiene un dato fidedigno sobre la población real que ha vivido o vive este problema, por lo cual sólo se reconoce que sus resultados tienen sesgos bastantes importantes y por lo tanto, son aproximaciones de las que se pueden hacer estimaciones o proyecciones.

Early Institute, es una organización que se dedicó a hacer un análisis sobre el abuso sexual infantil (ASI) en México, su obtención de datos principalmente fueron documentos y estadísticas otorgadas por diversas dependencias de gobierno e instituciones durante los periodos que componen del 2012 al 2019 aproximadamente. Llegan a la conclusión de que “en México no hay una fuente clara centrada en la medición del ASI. Tampoco existen datos sistematizados para generar indicadores sobre este tipo de violencia y delito” (Acosta-García et al, 2019, p. 28). La OMS (citada por Acosta-García et al, 2019), define al ASI como:

[...] la participación de un niño en una actividad sexual que no comprende completamente y a la que no puede dar consentimiento o para la cual no está preparado en su desarrollo y no puede consentir, o que viola las leyes o los tabúes sociales de una sociedad. El abuso sexual de un niño está evidenciado por una

actividad entre un niño y un adulto u otro niño, que, por su edad o desarrollo, está en posición ante el primero de responsabilidad, confianza o poder y que pretende gratificar o satisfacer sus necesidades. (pp. 34-35)

Reforzando esta definición, el mismo Acosta (2019) menciona que el ASI, es un tipo de violencia interpersonal que, respecto a la naturaleza de los actos puede ser física, sexual, psíquica o mediante privaciones o descuido. Con esto se considera que el ASI atenta contra la integridad desde la visión holística descrita anteriormente: la esfera física, social, psicológica y espiritual. En otras palabras, puede ser un obstáculo para el desarrollo del potencial de un menor.

Por otra parte, la OMS estima que en México, “una de cada 5 mujeres y 1 de cada 13 hombres declaran haber sufrido abusos sexuales en la infancia” (2020, s.p.). La misma organización reconoce que la exposición al maltrato y la violencia en la infancia puede impactar en el tejido social que constituye una sociedad, ya que “causa alteraciones en la salud mental y física que perduran toda la vida, y sus consecuencias a nivel socioprofesional pueden, en última instancia, ralentizar el desarrollo económico y social de un país” (s.p).

Otro dato estadístico para mencionar es que durante el periodo que comprende al año 2015, se registraron 1,750,790 casos de hospitalización de menores de 18 años de edad, de los cuales 309 egresos estuvieron relacionados al ASI, sin mencionar que el 87.7% pertenecieron al sexo femenino (Acosta-García et al, 2019, p. 29). Al analizar estos datos, se puede observar que al menos en los casos que requirieron hospitalización, la población femenina es la que se encuentra más expuesta y vulnerable al abuso sexual.

En cuanto a las muertes relacionadas con agresión, maltrato, negligencia y abandono, se pudo observar que la población con mayor tasa de mortalidad fueron los menores de 5 años de edad, que en algunos casos puede asociarse a la violencia autoinflingida, en otras palabras, suicidio, lo que puede ser una consecuencia de la

vivencia de maltrato y abuso a la que se encontraba expuesta el menor (Acosta-García et al, 2019), mismas condiciones a las que se puede encontrar expuesto también un menor de edad que pertenece a un albergue. En esta cifra se aprecia la vulnerabilidad de la infancia y también resaltan las consecuencias de la exposición a la violencia y maltrato en un menor de 5 años, ya que existe la posibilidad que tome esta alternativa debido a una incapacidad para comprender las experiencias tan complejas y aversivas dentro de las que se estaba desarrollando como infante.

Por otro lado, en México, cada estado tiene su propio código penal, lo que da como resultado una variedad de tipificaciones relacionadas a definir los delitos sexuales y complejiza recabar con exactitud si se refieren al delito de abuso sexual infantil o a cualquier otro delito de índole sexual. Además, de que en algunos estados donde si está tipificado como abuso sexual, muchas veces no contiene el dato sobre la edad de la víctima, lo que impacta en los resultados de las estadísticas realizadas. Esto nos evidencia un gran sesgo en cuanto a la medición de la frecuencia del ASI en México.

Teniendo en cuenta lo anterior, se ha de mencionar que “en 2017, los estados con las tasas más elevadas de abuso sexual en México fueron Chihuahua (31.3), Baja California (31), Baja California Sur (28.6), Jalisco (28.6), Colima (24.6) y Morelos (23), mientras que la nacional fue de 12.8” (Acosta-García et al, 2019, p. 30). Nuevamente se muestra como Jalisco resalta entre los primeros estados a nivel nacional dentro de las estadísticas, con anterioridad fue en lo relacionado a la cantidad de niños que se encuentran en situación de albergue, y ahora, vuelve a ser protagonista en cuanto a las denuncias relacionadas al abuso sexual.

Una variable para considerar es la cifra oculta que existe en cuanto a la medición del ASI en México, ya que se estima que “entre el 30 y 80 por ciento de las víctimas no admiten o declaran haber pasado por estas situaciones de violencia sino hasta la adultez, mientras que muchos otros pueden permanecer callados toda su vida” (UNICEF, s.p., mencionada en Acosta-García et al, 2019). Esto es una estimación, ya que debido a que los métodos para recabar información sobre el ASI pueden verse afectados por la

sensibilidad del tema y por el hecho de que la población de interés a estudiar son los menores de edad, además de que la edad del menor impacta directamente en la posibilidad de denunciar por su cuenta.

El Comité de la Niñez (CNDH, 2019) señala que “gran parte de los actos de violencia cometidos contra niños no se enjuician, tanto porque ciertas formas de conducta abusiva son vistas por los niños [niñas y adolescentes] como prácticas culturales aceptadas como por la falta de mecanismos de denuncia adaptados a los [ellos(as)]” (p. 245). Sergio Pinheiro (CNDH), experto perteneciente a la Organización de las Naciones Unidas (ONU), comenta que sólo una pequeña porción de los actos cometidos contra menores son denunciados e investigados, además de que pocos autores son procesados y que las estadísticas oficiales a las que tenemos acceso se encuentran basadas en denuncias, por lo que se desconoce la magnitud real del problema. Esto puede ser consecuencia de la normalización de la violencia en las comunidades afectadas, la falta de canales de denuncia amigables para los niños y adolescentes, entre otros.

Otro aspecto a considerar es la relación que tiene el menor con la persona que ejerció el abuso sexual hacia él. Según la Fundación PAS, 75 % de los perpetradores son familiares, primos, tíos o padres, 20 % son conocidos cercanos a la familia como vecinos, amigos o maestros, y solo el 5 % corresponde a personas ajenas a la familia (Periódico Mural, 2019). Con estos datos se puede interpretar que un menor de edad que ha sido abusado sexualmente puede estar constantemente expuesto al abuso si continua dentro del mismo núcleo familiar. A este fenómeno se le denomina revictimización, la cual se define como:

Un patrón en el que la víctima tiene una tendencia significativamente mayor de ser víctima nuevamente. Se entiende como la experiencia que victimiza a una persona en dos o más momentos de su vida, es decir, la suma de acciones u omisiones que generan en la persona un recuerdo victimizante. (De López-Júarez et al, 2016, p. 82)

Para evitar la revictimización, los mecanismos estatales pueden llegar a tomar acciones legales ante la situación del menor y separarlo de su núcleo familiar de origen, de las personas que tienen su custodia o de los cuidadores principales. No obstante, los mismos mecanismos legales favorecen la reintegración familiar y la no separación del núcleo familiar, por lo que el menor puede llegar a enfrentarse a esta paradoja legal sin comprender la del todo, lo cual puede generar un conflicto interno en él.

Similitudes entre los menores de edad pertenecientes a albergues y los que han sido víctimas del delito de Abuso Sexual Infantil

Si bien, los menores que se encuentran en situación de albergue y los menores que han vivenciado abuso sexual se han estudiado por separado, existen similitudes entre estas poblaciones:

1. No existen datos estadísticos fidedignos que evidencien la magnitud real del problema. Como se mencionó con anterioridad, en lo referente a los menores pertenecientes a albergues, algunas dependencias estatales se han abstenido de compartir información referente a si son dependencias públicas o privadas, cuál es el grado de preparación escolar de los menores, el género, su situación jurídica, entre otros. En lo referente a los menores de edad que han sido abusados sexualmente, se desconoce el número real de las víctimas afectadas, ya que, por lo sensible del tema, no es fácil cuestionar a un menor de edad sobre este suceso, además de que los delitos sexuales se tipifican de manera diferente en cada entidad federativa, por lo que es difícil determinar si se refiere a abuso sexual infantil. Por otro lado, en algunas ocasiones los casos que se han registrado como abuso sexual no determinan la edad de la víctima. En ambos casos, las herramientas para medir el fenómeno no son las adecuadas o no han sido formuladas correctamente.

2. Las medidas de prevención e intervención por parte de México pueden no ser eficaces. Debido al desconocimiento de la magnitud sobre los niños

pertenecientes a albergues y los que han sido víctimas de Abuso Sexual Infantil, así como las condiciones en las que se encuentran, el diseño de los programas de prevención o intervención pueden no estar correctamente formulados para tener un impacto real o a gran escala sobre estas situaciones, además de que la mayoría de los esfuerzos se centran en la prevención y no en la intervención.

3. Con frecuencia, la existencia de maltrato o abuso hacia el menor puede darse dentro del núcleo familiar o entorno social cercano del menor. En lo referente a los menores pertenecientes a albergues, la decisión legal de separarlos de su núcleo familiar puede llegarse a tomar debido a que este entorno social no provee las condiciones adecuadas para el desarrollo del menor, así como el cumplimiento de sus derechos. En lo referente a los menores de edad que han sido abusados sexualmente, según las estadísticas consultadas, el 75 % de los violentadores sexuales del infante son familiares (Fundación Pas, citado por mural.com, 2019).

4. La población menor de edad perteneciente a un CAS es vulnerable al abuso sexual. En el periodo que se comprende del 1 enero 2014 a 29 febrero 2016, se registraron 105 casos con motivo de ingreso al albergue tipificado como abuso sexual (CNDH, 2019, p. 131). Además de que se han detectado casos en donde dentro de las mismas casas hogares se llega a dar el ASI.

5. El género. Acosta (2019) menciona que “durante 2015, se encontró que de los 1,750,790 casos de hospitalizaciones de personas menores de 18 años de edad, 309 egresos estuvieron relacionadas al ASI. De esos casos el 87.7% fueron niñas” (p. 29). Cómo puede verse, el ASI se da más frecuente hacia el sexo femenino.

6. La normalidad de la infancia en México se encuentra expuesta a diversas condiciones sociales desfavorables. El 63% de los menores entre 1 y 14 años de edad han sufrido algún tipo de violencia, 18% de menos de 5 años no tienen un adecuado nivel de desarrollo, 82% no alcanzan los aprendizajes esperados, y el 51%

viven en situación de pobreza (UNICEF, 2018, p. 4). Las condiciones de vulnerabilidad que pueden llegar a compartir la infancia que es residente de un albergue y la que ha sido víctima de ASI son: la exposición prematura a la violencia, falta de acceso a una educación adecuada y vivir en condiciones de pobreza.

7. Los derechos de los menores han sido violentados. En ambos casos puede observarse un incumplimiento de la Constitución General de la República, la cual menciona en el párrafo noveno del artículo 4º lo siguiente: "Los niños y las niñas tienen derecho a la satisfacción de sus necesidades de alimentación, salud, educación y sano esparcimiento para su desarrollo integral" (Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes, 2018).

8. Los menores que entran al sistema legal pueden ser vulnerables a la revictimización. Dentro de la ley mexicana se estipula que "el Estado debe trabajar para asegurar la permanencia de niñas, niños y adolescentes en su familia de origen, o en el caso de que sea necesaria su separación, procurar que se encuentren al cuidado de familiares cercanos" (CNDH, México, 2019, p. 51). En ocasiones, reinsertar al menor en su núcleo familiar original puede generar las condiciones para que el abuso y maltrato continúen y se mantengan por algún tiempo. Según un estudio llamado *Perpetrators of early physical and sexual abuse among homeless and runaway adolescents*, publicado en 2002, menciona que de 372 personas entre 13 y 21 años de edad y que se encontraban en situación de calle al momento del estudio, fueron entrevistadas. Casi un tercio había declarado haber sido víctima de abuso sexual, además de que la duración del maltrato físico y el abuso sexual fue de 5 y 2 años, respectivamente (Cauce, A., Tyler, K., 2002, p. 1274). El mismo estudio menciona que el maltrato físico y abuso sexual sufrido por las personas entrevistadas, fue uno de los motivos por los que decidieron abandonar su hogar, razón por la cual existe la posibilidad de que uno de los destinos a largo plazo de los menores que ha sido maltratados y abusados sexualmente puede ser la situación de calle.

9. **Jalisco resalta en las estadísticas a nivel nacional.** Un dato a resaltar sobre este censo fue que las 5 entidades con mayor población albergada son Baja California 4,124, Jalisco 2,955, Ciudad de México 2,922, Chihuahua 2,137 y Estado de México 1,650 (CNDH, 2019, p. 11). Por otra parte “en 2017, los estados con las tasas más elevadas de abuso sexual en México fueron Chihuahua (31.3), Baja California (31), Baja California Sur (28.6), Jalisco (28.6), Colima (24.6) y Morelos (23), mientras que la nacional fue de 12.8” (Acosta-García et al, 2019, p. 30). Como podemos ver, Jalisco se encuentra en el top 5 a nivel nacional en cuanto a la cantidad de niños albergados y el ASI.

2. La fantasía como facilitadora de la reconstrucción identitaria en menores de edad pertenecientes a una casa hogar y que han sufrido abuso sexual

El Desarrollo Humano como intervención

El enfoque del Desarrollo Humano (DH) en la actualidad centra sus esfuerzos en la reconstrucción del tejido social, el estudio de las interacciones humanas e intervenciones que mejoren las condiciones sociales y calidad de vida de las personas. Este enfoque es bajo el cual se aborda la creación de la intervención propuesta en este Trabajo de Obtención de Grado (TOG). Según la definición propuesta por la Universidad Iberoamericana y el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), se define al Desarrollo Humano como:

El estudio de los dinamismos básicos intrapsíquicos e interpersonales que impulsa la evolución de la persona, así como el estudio de las condiciones sociales y ambientales que favorecen el buen funcionamiento del individuo y de los grupos de personas en la sociedad. Estos dinamismos y estas condiciones han sido el objeto de estudio del desarrollo humano como una disciplina científica y como una práctica profesional (mencionado en Lafarga, 2005a, p. 4)

Esta visión holística es el enfoque que adopta el desarrollo de la intervención que se explica a lo largo de este documento. Un concepto derivado de esta definición es el de *dinamismos básicos intrapsíquicos*, los cuales Lafarga (2005a) define como:

Los procesos emocionales afectivos y cognoscitivos que son en parte iguales y en parte diferentes en todos los seres humanos. Los dinamismos interpersonales serían tanto las actitudes hacia los demás, y natas y aprendidas, como las estrategias de relación entre los individuos y entre los grupos (p.4).

El concepto de *condiciones* es utilizado por otras corrientes de la psicología, y para evitar esta confusión se buscará definir las *condiciones* desde el DH:

Las condiciones sociales y medioambientales tienen que ver con los elementos externos que propician la satisfacción armónica integral de las necesidades de todos generando salud, aprendizaje, crecimiento y bienestar de las personas individualmente consideradas y el de sus grupos. Muy especialmente satisfaciendo la necesidad de aprecio, estima y reconocimiento, que son el oxígeno de la vida entra psíquica (p. 4).

El Desarrollo Humano nutre su teoría a partir de los postulados de la Psicología Humanista, el Enfoque Centrado en la Persona, la Teoría y Psicoterapia Gestalt, algunos teóricos del psicoanálisis, y otras teorías que tengan una visión holística y que se adapten al concepto del ser humano desde la visión del DH.

Algunos de los objetos de estudio principales del DH son las emociones y su relación con los procesos cognoscitivos, además del auto conocimiento como herramienta de crecimiento personal, no obstante, la mayoría de la literatura existente describe el estudio, proceso, desarrollo y desenvolvimiento de las emociones y la identidad partiendo de la adultez. Este trabajo busca aplicar los conceptos desarrollados originalmente para la aplicación con adultos en contextos en donde la facilitación a los menores sea privilegiada, aplicada y estudiada.

El control emocional y la capacidad de elección

Como se ha mencionado anteriormente, el ser humano se encuentra compuesto por la esfera psicológica, biológica, social y espiritual. En sus primeros años, la persona se encuentra en un estado vulnerable de su desarrollo y las condiciones del ambiente que se ha brindado a este menor de edad durante esta etapa, podrían definir o marcar de por vida su adultez.

En sus primeras etapas, el menor es totalmente dependiente de sus padres, ya que su cuidado y alimentación son provistas por ellos. Conforme va madurando, va desarrollando un control emocional, no obstante, el menor en sus primeros años de vida, puede carecer o no tener un desarrollo óptimo de este control. Se define como *control emocional* “la expresión de las emociones en el momento y de la manera en que la persona lo elige, para no traicionar sus valores” (Larios y Macias, 2010, p. 29), en otras palabras, que exista congruencia entre emociones y conducta. Esta falta de control sobre sus emociones puede deberse a la inmadurez del sistema nervioso del menor, sistema que va madurando conforme el desarrollo fisiológico. “La importancia de alcanzar un control emocional se debe a que se desarrolla la tolerancia ante la tensión y se pueden posponer la expresión de emociones” (Larios y Macías, p. 30). Esto se puede entender como que el menor que todavía no alcanza un control emocional puede tender a expresar sus emociones tal cual le llegan en el momento, sin que haya un previo análisis o reconocimiento de estas.

Lafarga (s.f., mencionado en Larios y Macias, 2010) comenta que la curiosidad forma un papel importante en el desarrollo sobre el control de las emociones ya que para el menor la curiosidad es generadora de aprendizaje, y a través de este aprendizaje puede lograr una mejor adaptación al medio y una mayor satisfacción de sus necesidades hacia el crecimiento; es una manera de aprender a través de la experiencia directa y por las enseñanzas de quienes viven a su alrededor. Lafarga también considera que la experiencia directa no engaña al menor, pero, sí le proporciona experiencias muy valiosas en las cuales puede existir el riesgo de muerte, dado a que en el menor aún no

se ha despertado las conductas que favorecen la auto-preservación, sin embargo estos aprendizajes se ven complementados por las personas que viven a su alrededor.

Podemos comprender que el entorno social que rodea al infante influye en los aprendizajes que éste pudiera obtener para desarrollar su control emocional, no obstante este aprendizaje si bien puede ser estimulante y facilitador, también puede ser una fuente de perplejidad, de angustia, de miedo aprender o, sencillamente de aburrimiento (Lafarga, s.f, mencionado en Larios, 2010). De aquí radica la importancia de desarrollar métodos de intervención que se encuentren diseñados, adaptados y fundamentados en la infancia. Mientras más pequeños y personalizados sean los grupos de aprendizaje, puede existir la posibilidad de obtener mejores resultados.

Por otro lado, la creatividad también es generadora de aprendizaje, ya que genera las condiciones necesarias en un ambiente para la comunicación (Larios, 2010). Cada persona tiene una manera particular de comunicarse y es aquí donde se puede apreciar la creatividad usada en las relaciones humanas. Por ende, se puede suponer que la creatividad también es un medio viable para la comunicación y expresión de las emociones. Que el niño tenga la libertad de elegir el cómo expresar su emociones, es más importante de lo que pudiese parecer.

Maslow (2007) comenta que el elegir frecuentemente por el menor “debilita, reduce su autoconfianza y confunde su capacidad de percibir su propio ego interno en la experiencia, sus propios impulsos, juicios, sentimientos, y de diferenciarlos de las normas interiorizadas provenientes de los demás” (p. 44). Se puede deducir entonces, que el permitirle al menor elegir la manera en la cual desea expresarse a sí mismo, posibilita reforzar su autoconcepto y su autonomía, lo que le brinda la capacidad de diferenciarse de los demás, además de brindarle un espacio de elección propia, fomentar la exploración de límites propios y, por lo tanto, la construcción de una identidad.

Teniendo en cuenta las limitantes que existen para el control emocional en los menores, se puede proponer una actividad que estimule la creatividad con la intención

del que el niño descubra y desarrolle alternativas para la expresión de sus emociones y de sí mismo para que se conozca cada vez un poco más. Condiciones que destacan por ser espacios donde puede generarse y aplicarse la creatividad son el juego y la fantasía, que desde un Enfoque Centrado en la Persona (ECP) y la no directividad, pueden dotar de un espacio permisivo y cuidado que fomenten la experimentación sobre las elecciones que puede realizar un menor.

La personalidad sana

Desde el nacimiento, el ser humano va desarrollando la capacidad de comprender su mundo a través de sus diferentes capacidades físicas, cognitivas, psicológicas y sociales. El desarrollo del control emocional forma parte del desarrollo de una personalidad sana. Desde la perspectiva del Desarrollo Humano, Larios (2010) define como *personalidad sana* a “los rasgos de una persona que le dan capacidad de poder experimentar cualquier sentimiento, aún así este sea considerado como terrible” (p. 30). Por el contrario, la *represión* atenta contra la personalidad sana, ya que el sentimiento reprimido no desaparece y puede llegar a ser difícil de controlar. Larios advierte que la “persona que reprime sus sentimientos, también intentará reprimirlo en otras (p. 39).

Sobre los sentimientos, Larios y Macias (2010) comparten que son “amorales” (p. 42). Esto quiere decir que no son buenos ni malos, simplemente forman parte inherente del ser humano. Desde la visión de sentimiento de Larios y Macias, podemos concluir que un sentimiento es una emoción a la cual se le ha dado significado, sin embargo el significarla requiere un nivel de consciencia por parte de la persona, en el sentido de interpretar sus emociones y de reconocer que no existe dualidad en las emociones, no son buenas ni malas, simplemente son.

La naturaleza vincular de las emociones

Se ha descrito cuál es el proceso por el que pasan las emociones a convertirse en sentimientos desde la visión de Rosa Larios, no obstante, existen otros teóricos que complementan la fundamentación de este proceso.

Para empezar, mencionaremos el concepto de sensación, el cual Muñoz (2012) define como:

[...] la respuesta al proceso inicial de detección y codificación de la energía ambiental. Son aquellas descripciones del impacto de la interacción con el mundo, que son puestas en términos corporales y sensorios. Es el contacto inicial entre el organismo y su ambiente. Es el primer paso para sentir el mundo, que se lleva a cabo a través de células receptoras que reaccionan hacia tipos específicos de energía. Es la experiencia inmediata, fundamental y directa, vinculada con el ambiente físico, se produce a partir de estímulos físicos simples. (pp. 13-14)

Puede resumirse de la siguiente manera: la sensación es la manera en la que nuestra organicidad se relaciona con el medio ambiente. Esto quiere decir que, al relacionarnos con el entorno, surgen las sensaciones. La co-creación entre entorno y persona, la define Muñoz como *vivencia emocional* (p. 11).

Un concepto similar al de vivencia emocional, es el descrito por Wood (1986), el cual comenta que la *experiencia emocional* se compone de cinco elementos principales:

[...] el fisiológico; el sentimiento (fenomenológico); la exhibición externa de la emoción; el nombre que se atribuye a la emoción, la interpretación de la causa de la emoción y la interpretación de la emoción como pasión o acción, y por último la evaluación moral. (Mencionado en Enríquez, 2008, p. 210)

Como se puede interpretar, para este autor el proceso de las sensaciones organísmicas pasa por una interpretación cognitiva y moral para llegar a la acción. Es un proceso evaluativo que el sujeto hace de la situación, y esta evaluación puede determinar la dirección y la continuidad de la emoción. Desde Muñoz (2012), las *emociones* son definidas como:

[...] estructuras funcionales netamente diferenciadas que dan información sobre el estado de la relación organismo-entorno, además de considerarlas como una reacción primaria y espontánea del organismo, que viene dentro de la genética de los seres vivos, razón por la que también son compartidas por los animales y es por esta razón que los sentimientos son amorales. (pp. 15-16)

Complementa indicando que son necesarias para la supervivencia, ya que brindan información sobre el entorno. Por otra parte, Muñoz (2012) define al *sentimiento* como “la elaboración y representación cognitiva de cualquiera de las siguientes experiencias: la sensación, la emoción, las percepciones, los recuerdos y los pensamientos” (p. 20). Agrega que su función es la facilitación del descubrimiento de las necesidades psicológicas y de trascendencia en el ser humano.

Las principales emociones que la mayoría de los autores que han escrito sobre este tema son: miedo, enojo, tristeza, alegría y afecto; no obstante, la misma Muñoz (2012) nos indica que “los sentimientos que tienen que ver con el afecto y la alegría son los que promueven más el desarrollo; en contraposición los que generan más deterioro tienen que ver con un mal manejo de la tristeza y el enojo” (p. 34). Si bien, Muñoz coincide con Larios en el aspecto de que los sentimientos son amorales, podemos ver la existencia de una dualidad en su teoría sobre las emociones.

Se define como *sentimientos de desarrollo* a aquellos que favorecen el desarrollo del potencial humano, que son constructivos y que mantienen un equilibrio entre las tendencias hacia la novedad y hacia la seguridad. Por otra parte, los *sentimientos de deterioro* son aquellos que ponen en decremento la estima y la valoración de la persona,

además de que son producto de experiencias traumáticas pasadas y desde este punto se ve amenazante (Muñoz, 2012). Partiendo de esto, podemos suponer que una persona que ha estado constantemente expuesta a eventos traumáticos a lo largo de su vida puede tener tendencia hacia el deterioro. Un diseño de intervención que posiblemente tenga una efectividad al trabajar tanto con menores de edad pertenecientes a albergues o que han sido víctimas de ASI, puede ser uno que tome en cuenta favorecer el surgimiento de sentimientos de desarrollo.

Un autor que define muy concretamente cual es la función de las emociones, es Enriquez (2008), quien menciona:

Las emociones son indicadores de sentido y orientación en el mundo; son generadoras de vínculos y puentes entre el ser íntimo y el social. La comprensión del sujeto social requiere del análisis de la vida cotidiana, de las formas y expresiones concretas del afecto, de los modos de callar, así como de las tácticas y estrategias para lidiar y afrontar lo que se experimenta en el plano emocional. (p. 204)

Como puede observarse, esta definición dota de una nueva función que no se había mencionado previamente al uso de las emociones: existe una naturaleza vincular de las emociones (Cervantes-Rodríguez, 2015). Esto quiere decir que una de las funciones de las emociones es generar interacción entre dos o más personas gracias a la resonancia afectiva que se genera entre ellas; tienen un componente social.

La *solidaridad* puede ser considerada como "la emoción relacional por excelencia, ya que uno de sus atributos principales se basa en la reciprocidad" (Heller, 1980, mencionada en Cervantes-Rodríguez, 2015, p. 156). Además, la solidaridad es inherente a la esperanza, empatía y la afectividad colaborativa, por lo cual se considera que tiene un alto poder de expansividad (Bodei, s. p., 1991, mencionado en Cervantes-Rodríguez, 2015).

Una de las características más significativas de la solidaridad es que es generadora de un *contagio emocional* (Cervantes-Rodríguez, p. 156), razón por la que usar esta emoción en contextos grupales puede ser muy poderoso para generar lazos de ayuda y cambio que puedan permanecer y trascender en el grupo, ya que es una emoción que se comparte y se genera entre individuos. Puede ser considerada como un objetivo o meta en común.

El juego y la fantasía como facilitadores de la expresión

Debido a la falta de madurez en el sistema nervioso, los menores carecen de un control emocional, sin embargo, este se va desarrollando a lo largo de su ciclo vital. El desarrollo adecuado del control emocional en un adulto, es considerado como “un rasgo de la personalidad sana (Larios y Macias, 2010). No obstante, la necesidad de expresión nace con el ser humano desde su primer momento de vida, cuando da su primer llanto al nacer.

Un medio natural de expresión en los menores es el juego. Virginia Axline (1975) desarrolló un método terapéutico llamado *terapia de juego*, el cual define como “una oportunidad que se le da para que exprese sus sentimientos y problemas por medio del juego, de la misma manera que un individuo puede verbalizar sus dificultades en ciertos tipos de terapia con adultos” (p. 18). Reconoce que los principios de la terapia no-directiva se encuentran basados en la técnica de orientación no directiva descubierta por el doctor Carl R. Rogers descrita en su libro *Counseling and psychotherapy*.

La terapia de juego propuesta por esta autora tiene como base la *no directividad*, lo que quiere decir que el terapeuta deja que el niño sea responsable y tome decisión en el camino que desea seguir; el terapeuta se convierte en un acompañante y no en un guía. Esta postura no directiva favorece el alcance de la autorrealización ya que le otorga al menor un espacio en donde puede ser independiente y autodirigirse, lo que se espera active el impulso hacia la madurez. Como se mencionó anteriormente, Maslow (2007)

considera que la no directividad favorece un espacio en el que el menor puede tener la capacidad de elección propia. Axline (1975) complementa más sobre la orientación no-directiva:

[...] más que una técnica es una filosofía básica sobre la capacidad humana que enfatiza la habilidad que existe en todo individuo para ser auto directivo. Es una experiencia en que participan dos personas y que da unidad a la finalidad de aquella que busca ayuda; el realizar tan plenamente como sea posible su autoconcepto y el convertirse en un individuo que logra satisfacerse a sí mismo, que fusiona en un todo cualquier conflicto entre las fuerzas internas de su Yo o entre el autoconcepto interno y la conducta externa. (p. 34)

Para esta autora, el término terapia autodirectiva parece ser más adecuado para describir este fenómeno, el cual considera como “un medio para liberar al individuo haciendo que pueda ser más espontáneo, creativo y feliz” (Axline, 1975, p. 36.).

La relación establecida entre el niño y el terapeuta a partir de este enfoque puede favorecer el control emocional descrito anteriormente por Larios, ya que:

Durante la terapia de juego, es lo que hace posible que el niño pueda revelar su Yo verdadero al ser aceptado por el terapeuta; y, debido a esta misma aceptación, crece un poco su confianza en sí mismo y aumenta su capacidad para extender los límites de la expresión de su personalidad. (Axline, 1975, p. 32)

Este tipo de relación a través del juego puede funcionar como un espacio en el cual el niño tiene la capacidad de poder explorar sus limitantes físicas, ambientales, psicológicas, emocionales, entre otras. Respetando la no-directividad, al menor se le dota capacidad de tomar sus propias elecciones, de auto dirigirse, de auto explorarse, y de esta manera hacerse responsable y consciente del proceso que implica su propio crecimiento.

Este espacio para Axline (1975), es un ambiente co-construido el cual denomina el *cuarto de terapia de juego* y lo define como:

Un lugar que propicia el crecimiento. Dentro de la seguridad de este cuarto en donde el niño es la persona más importante, donde él controla la situación y a sí mismo, donde nadie le dice lo que debe hacer, nadie lo critica, nadie lo regaña ni sugiere o lo obliga y nadie se entromete en su vida privada, siente, de momento, que ahí puede extender sus alas y verse frente a frente, ya que es aceptado por completo. Puede probar sus ideas y expresarse abiertamente, pues este es su mundo en donde no tiene que competir con otras fuerzas tales como la autoridad del adulto o la rivalidad de otros niños, o también situaciones en donde se le toma como instrumento en el juego entre dos padres quisquillosos o se convierte en el blanco de las frustraciones y agresiones de otra persona. Ahí es un individuo con sus propios derechos y se le trata con dignidad y respeto. Puede decir todo lo que se le venga en gana y seguir siendo respetado plenamente. Puede jugar con los juguetes de la manera que él quiera y aceptársele del todo. Puede odiar, amar o ser tan indiferente como una estatua, y seguirá siendo aceptado. (p. 25)

Este espacio tiene que contener elementos que permitan el surgimiento espontáneo de juegos que permitan la autoexploración en el menor. Los *juguetes* facilitan alcanzar el objetivo que se pretende con la terapia de juego, ya que "constituyen el medio de expresión del niño y son materiales que generalmente son considerados como propios del niño. Su juego expresa lo que él quisiera hacer y puede ordenar su mundo a su entera satisfacción" (Axline, 1975, p. 31). Se puede considerar entonces, que el juego puede ser generador de condiciones que permiten la existencia de la fantasía, y que durante el juego y la fantasía se le permita al menor expresarse de cualquier manera y descubrir su autenticidad, para que de esta manera alcance una mayor congruencia en sí mismo, y por lo tanto, posiblemente desarrolle un mayor control emocional.

Permitirle un espacio al menor donde la fantasía privilegia la aceptación y la expresión de emociones puede llegar a ser sanador para el menor ya que "cuando el

niño juega libremente y sin dirección está expresando su personalidad. Está experimentando un periodo de pensamiento y acción independiente y está liberando aquellos sentimientos y actitudes que han estado luchando por salir al descubierto” (Axline, 1975, p. 31).

Otro teórico que estudió el juego en menores de edad, fue el psicoanalista Donald Winnicott. En su obra *Realidad y juego*, Winnicott (2003), menciona que los recién nacidos tienden a usar su puño mano y dedos para estimular su zona erógena oral y satisfacer ciertas necesidades, pero al cabo de unos meses estos bebés encuentran placer en jugar con muñecas o juguetes. Estos objetos son proporcionados por la madre esperando a que el bebé genere cierta afición hacia ellos.

Al nacer, el bebé crea una relación con el pecho de la madre, el cual el neonato considera como parte de él; se puede considerar que la madre ha creado una relación ilusoria entre el bebé y ella a través de un objeto, que en este caso el objeto ha sido su pecho a través del cual lo alimenta. Conforme el bebé va creciendo, la madre va brindando diferentes objetos, que en muchas ocasiones son juguetes, para que el menor vaya generando una relación a través de ellos y comprenda poco a poco que su madre no forma parte de él, que son seres separados (Winnicott, 2003). En otras palabras, podría decirse que el trabajo de la madre es desilusionar al bebé de forma gradual conforme este va creciendo.

Un término importante para comprender la teoría de Winnicott (2003) es el de *objetos transicionales* y *fenómenos transicionales* a los cuales hace referencia para:

[...] designar la zona intermedia de la experiencia, entre el pulgar y el osito, entre el erotismo oral y la verdadera relación de objeto, entre la actividad creadora primaria y la proyección de lo que ya se ha introyectado, entre el desconocimiento primario de la deuda y el reconocimiento de esta. (p. 18)

Para Winnicott (2003), existe un estado intermedio entre la incapacidad del bebé para reconocer y aceptar la realidad y su creciente capacidad para ello, lo que podría interpretarse como un conflicto entre la subjetividad propia del menor para comprender el mundo y la objetividad que brinda la madre a través de los objetos provenientes de la realidad con los cual el menor genera una relación.

Desde esta postura, la madre es vista como un vínculo que brinda objetos provenientes de la realidad que ayudan al menor a generar una visión e interpretación sobre el mundo que aún desconoce, pero poco a poco, le es presentado por la madre a través de objetos transicionales. Este tipo de relación generada a través de objetos transicionales empieza parecer desde los 4 a 6 meses de edad, no obstante, su existencia puede prevalecer y tener una duración que comprenda la tercera parte de la vida de un ser humano (Winnicott, 2003).

La intención de mencionar a Winnicott en este trabajo, no es ahondar profundamente en su teoría de los objetos y fenómenos transicionales, pero para efectos de la importancia del juego, se considera que su teoría abre la pauta para poder comprender la importancia de los juguetes en las primeras interacciones sociales y en la construcción de relaciones humanas que puede desarrollar un menor posterior a la introyección que sea realizado a través de los objetos y juguetes que tuvo a su disposición, además de la importancia que tienen los objetos transicionales para la creación de una ilusión o fantasía subjetiva en la psique del menor y cómo esto puede impactar en su visión del mundo y en su propio desenvolvimiento.

Lo anterior mencionado resalta la importancia del trabajo con menores de edad a través del juego, y que este espacio contenga elementos, objetos, o juguetes que puedan darle un pequeño un lugar que le dé la oportunidad de conocer al mundo exterior a través de técnicas que se encuentren adaptadas a su nivel de desarrollo físico, psicológico y social. Resalta la importancia no solamente del juego en sí, sino de los objetos que intervengan, que favorezcan y faciliten el desenvolvimiento del menor en estos espacios.

También es importante resaltar que Winnicott (2003) reconoce la existencia de una subjetividad interna en el infante, ya que el menor hace una interpretación de las experiencias que se le presentan acorde a sus capacidades y desarrollo evolutivo.

Por otro lado, es comprensible que Winnicott mencionara a la madre como principal dotadora de objetos estimulantes al menor que le permitan un acercamiento al entorno y su cultura. Esto puede tener origen en los postulados básicos del psicoanálisis que resaltan la importancia de la relación entre la madre y el hijo y su relación con la salud mental cuando este es adulto. No obstante, para efectos de este trabajo, se reconoce que la madre no es la única fuente de estímulos que permitan conocer el entorno a un infante. Pueden existir relaciones más significativas y que sus experiencias tengan más peso para el menor, es importante reconocer que toda interacción es estimulante y que abre la posibilidad de un aprendizaje a través de ella.

Para finalizar, Winnicott (2003) reconoce la efectividad de las intervenciones a través del juego con menores de edad ya que considera que el juego es una actividad muy satisfactoria y con diversos objetivos, es decir, se juega por placer, por conocimiento, por interacción.

El Desarrollo Humano y la fantasía

A lo largo de este capítulo se repasaron a diversos autores que debido a la postura teórica desde la cual describen sus postulados se pudiera esperar cierta contradicción entre ellos, se puede evidenciar existen similitudes que los asemejan e incluso se complementan entre unos a otros:

1. **Las emociones y la infancia.** los principales teóricos expuestos a lo largo de este trabajo que han escrito sobre las emociones son Lafarga, Larios, Muñoz y Enríquez. Estos teóricos coinciden en la existencia de una etapa en la cual la falta de

madurez en el menor tiene como consecuencia un pobre control sobre sus emociones.

2. **Los componentes del proceso que atraviesan las emociones y los sentimientos.** Si bien cada teórico tiene su visión e incluso conceptos acerca de lo que son las emociones y los procesos que pasan estas para cumplir su función, Lafarga, Larios, Muñoz y Enríquez coinciden en que una de las principales funciones de las emociones es darnos una orientación en el mundo y brindarnos datos sobre nuestro cuerpo y entorno, con la finalidad de preservar la supervivencia del organismo.

3. **La madurez de las emociones.** los autores también coinciden en que una conciencia plena sobre las emociones que atraviesa nuestro cuerpo y un correcto cause y expresión de estas es signo del desarrollo de una personalidad sana.

4. **El papel crucial de la toma de decisiones propia de un menor durante su infancia.** Maslow nos menciona que se le debe de permitir al menor tomar decisiones por su cuenta, para que este pueda aprender de sus errores y descubra herramientas creativas que le ayuden encontrar soluciones, que es compartido por Axline ya que ella misma nos menciona que en la relación psicoterapéutica creada con el menor es importante generar espacios en los cuales el menor se sienta libre de expresarse y que no tenga limitantes o censuras como la suele haber en los otros entornos donde se desenvuelve.

5. **La no-directividad.** La no-directividad fue concepto acuñado por Carl Rogers, mencionado por Maslow, retomado por Virginia Axline y mantenido hasta la fecha en los postulados del DH el cual parte su filosofía desde el ECP. Es esta postura el terapeuta no es visto como un guía, sino más bien como un acompañante del proceso de crecimiento personal, con la finalidad de florecer la tendencia al crecimiento o la autorrealización en las personas.

6. **El menor conoce el mundo a través del juego.** Virginia Axline y Donald Winnicott coinciden que una de las primeras formas a través de las cuales el menor expresa sus emociones es a través del juego y también coinciden en que es la forma más adecuada para estimular la creatividad en el infante.

7. **La importancia de los juguetes.** Los teóricos mencionados anteriormente hablan de la importancia de la creación de un clima empático en el cual la persona se puede sentir libre para expresar sus emociones, en el caso particular de los menores, Axline y Winnicott recomiendan el uso de juguetes para facilitar este proceso.

8. **La fantasía.** Tanto Axline como Winnicott, consideran que a través del juego se pueden generar espacios de fantasía en el cual el niño puede expresar sentimientos por los cuales podría sentirse rechazado en un entorno social real. La expresión de estas emociones puede liberar la ansiedad del menor que tiene hacia sí mismo y permitirle aceptarse tal cual es.

3. La construcción narrativa como facilitadora de la reconstrucción identitaria del menor

La identidad en el infante

La identidad puede tener diversas explicaciones y orígenes acorde a la teoría o el autor consultado, no obstante, este documento pondera la relación como factor de consciencia y cambio, se recurre a la definición de identidad como “la creación individual de modelos de comportamiento lingüístico para asemejarse a personas de los grupos con los que a veces desea identificarse, o distinguirse” (Keller, 1985, mencionado en Salzmann, 2017, p.102). Por otro lado, también es considerada como “un asunto de conciencia, es decir, del llegar a ser reflexivo de una auto-imagen inconsciente”

(Assmann, 1992, citado en Salzmann, 2017, p.102). Como puede verse, partiendo de estos conceptos, la identidad es construida a través de la interacción lingüística y la consciencia que se genera a través de la relación con el otro, con quienes se quiere representar la propia identidad.

Por otra parte, la identidad tiene un factor fundamental que es el tiempo, por lo cual es constituida por “la unidad, continuidad, coherencia y autoreferencialidad del pensamiento y acción a la que sirve de base” (Straub, 2002, citado en Salzmann, 2017, p.107). Sobre esto, Salzmann (2017) complementa indicando que la identidad tiene una coherencia con las vivencias pasadas y los recuerdos contenidos en estas, en desarrollar una consciencia de nuestra historia.

Resumiendo lo anterior, se podría indicar que “la identidad describe una estructura dinámica que explica la interrelación entre memoria, conciencia, reflexión, lenguaje y símbolos instrumentalizados” (Salzmann, 2017, p. 109). Es una relación entre diversos procesos cognoscitivos y psicológicos que aún se encuentran en desarrollo en el menor, los cuales sirven para que él pueda reconocerse a sí mismo, identificarse e interactuar con las personas que componen su entorno social por medio de su identidad.

Podría decirse que el menor se encuentra en vías de desarrollar su propia identidad y que está puede verse limitada acorde a su desarrollo cronológico y biológico y la estimulación que pueda recibir de su ambiente. Por lo tanto, el ambiente y las personas que lo componen juegan una parte fundamental en la construcción y desarrollo de la identidad en un niño.

Tomando en cuenta que el menor expresa su identidad a través del lenguaje, se ha considerado a la creación narrativa como una herramienta idónea para el reconocimiento y expresión de la identidad en menores de edad, ya que dicha herramienta puede ser adaptable acorde a la etapa evolutiva en la que se encuentre el menor; además de que la construcción de un cuento permite la expresión más allá del lenguaje verbal, ya que da lugar a la expresión simbólica a través de las imágenes o

dibujos, además de permitir un acercamiento histórico al pasado, un reconocimiento del presente y una visualización del futuro.

La narrativa como herramienta favorecedora del reconocimiento de emociones

Las emociones construyen historias, por lo que las historias y las emociones son inherentes unas a las otras, por lo tanto, esta técnica puede ser la más adecuada para comprender el clima emocional y su evolución a lo largo del tiempo dentro de un grupo. Franks y McCarthy (1989) señalan que “las *emociones* son formas culturales e históricas de experimentar y actuar, capaces de presentar transformaciones tanto en lo que se siente como en el significado mismo de la experiencia” (mencionados en Enríquez, 2008, p. 206).

Enríquez (2008), realizó un estudio cualitativo sobre las emociones en mujeres en condiciones de pobreza pertenecientes a la periferia de la zona metropolitana de Guadalajara. La técnica utilizada para esta investigación es denominada *análisis de narrativas y cuerpos narrativos*, ya que:

En las historias, la emoción se plasma y dibuja, se articula bajo sus propios marcos, se entromete en la vida social que la sostiene, se deconstruye y reconstruye en sus elementos, se expresa con toda su carga subjetiva y profundamente metafórica, y se hace visible para su análisis integral. (p. 204)

Enríquez (2008) comenta que, a través del análisis de narrativas, se da una oportunidad para generar un análisis producido de la propia experiencia emocional, la cual puede funcionar como un puente facilitador para el entendimiento de la propia subjetividad y la subjetividad del otro, en otras palabras, las emociones son relacionales. Al construir una realidad junto a otros, de cierta manera nos encontramos implicados con eso, lo cual puede apertura un espacio para explicar, entender y aprender sobre la realidad emocional. Resalta la importancia de conocer la narrativa generada en las

mujeres pertenecientes a su estudio y desde una perspectiva de género al decir lo siguiente:

Conocer las narrativas que construyeron las mujeres en torno a sus experiencias de vida, abrió las puertas al mundo de sus emociones y a las formas en que éstas se entretrejan y cobran vida a lo largo y ancho de diversas situaciones sociales concretas. En este sentido, las emociones bañaban e impregnaban las narrativas. Así, se pudo constatar que existían ciertas experiencias que se presentaban de manera recurrente en los diferentes casos y que tenían relaciones determinantes con las condiciones sociales y materiales de vida de las mujeres entrevistadas. (p. 262)

La narración autobiográfica como herramienta facilitadora del reconocimiento identitario

Comunicarnos a través de narrativas generadas por nosotros mismos es un proceso donde le permitimos al otro que conozca un poco de lo que somos:

Cuando se narra lo vivido o experimentado se representan los eventos, ordenados hasta cierto grado, para poderlos compartir con quienes escuchan. Los significados son construidos en un proceso de interacción social. El sujeto crea una imagen de sí mismo en la narración de acuerdo con las formas en que quiere ser conocido por los otros (Enriquez, 2008, p. 265).

Para algunos autores se considera que la construcción narrativa debe hacerse en un orden cronológico, no obstante, otros consideran que la secuencia puede no ser cronológica sino sistemática o episódica. En el caso de las narrativas infantiles, es diferente, ya que los menores cuentan con herramientas diferentes a los adultos para construir un discurso y en ocasiones hacen uso de la fantasía para poder complementar la realidad (Cifuentes-Patiño, 2008, p. 18). En ocasiones la realidad y fantasía pueden

sonar contradictorias, por lo que la persona que trabaja con menores no puede tener como objetivo obtener discursos verídicos, objetivos o incluso coherentes.

Cifuentes-Patiño (2008) recomienda poner más atención en los componentes subjetivos que son consecuencia de lo vivido y en cómo estos pueden verse reflejados en la identidad del infante, más que en la literalidad del discurso. Brindarle un espacio al menor donde pueda contar la historia a su modo y desde su punto de vista le brinda la oportunidad de expresarse a sí mismo a un nivel profundo, ya que:

La posibilidad de interpelarse y de narrar su propia experiencia, permite que niñas y niños pongan en juego, en interacción con quien les interpela y consigo mismos, la reconstrucción de su trayectoria de vida y que profundicen en su autocomprensión. Se trata de una experiencia liberadora de relación con la propia historia, en la que se van develando los procesos de constitución de la identidad (p. 19)

En cada historia a contar, siempre existen personas con las que se interactúa, por lo que la narrativa tiene un componente social, ya que es generadora de comunidad. Comenta Riessman (1993) que:

Cuando se narra lo vivido o experimentado se representan los eventos, ordenados hasta cierto grado, para poderlos compartir con quienes escuchan. Los significados son construidos en un proceso de interacción social. El sujeto crea una imagen de sí mismo en la narración de acuerdo con las formas en que quiere ser conocido por los otros. (mencionada en Enriquez, 2008, p. 265)

Como se mencionó anteriormente, el orden cronológico forma parte de lo que se comparte por la palabra, pero se ha de tener en cuenta, que la noción de tiempo puede no ser tan acertada en el infante y este puede valerse de recursos adicionales para darle un sentido y orden a su historia a través de la fantasía.

Para Archuf (2020), la narración autobiográfica es:

[...] una invitación a entrar en la historia del otro, a comprenderla desde el sentido que su protagonista le atribuye, a encontrar en ella las huellas de lo social y las particularidades del sujeto, a aventurarse, a través del lenguaje, en una historia individual afinada por múltiples voces. (mencionado en Cifuentes-Patiño, 2008, p. 20)

Este mismo autor complementa que en la diversidad de historias que componen la cotidianidad, no se relata lo mismo que nosotros consideramos compone nuestra identidad y que es aquello que compartimos con el otro, ya que cada relato por sí mismo tiene un sentido diferente de la vida. Cuando se da la oportunidad de que estos relatos formen parte y construyan una narrativa propia, una autobiografía, se posibilita el compartir la propia experiencia vivencial y un poco de aquello que compone la identidad.

Una manera en la que el menor aprende a contar su propia historia es a través de la lectura de cuentos infantiles, los cuales pueden convencer diversas situaciones hipotéticas, fantásticas o imaginarias, y que tienen una estructura que se espera sea adecuada y digerible para su entendimiento. Podría decirse que es un modelaje del que se le brinda al infante de cómo compartir su propia historia, validando el su contenido fantasioso.

La narrativa en la infancia y la adolescencia

Dentro de la diversidad de opciones que existen para trabajar la fantasía a través del juego, se encuentran los cuentos infantiles, los cuales contienen narrativas que pueden llevar a un aprendizaje en el menor. Los cuentos infantiles que suelen ser más llamativos para los menores de edad son los que contienen imágenes o dibujos.

Este tipo de construcción narrativa es denominado *libro-álbum*, el cual Barder (1976) define como:

Un álbum ilustrado es texto, ilustraciones, diseño total; es obra de manufactura y producto comercial; documento social, cultural, histórico y, antes que nada, es una experiencia para los niños. Como manifestación artística, se equilibra en el punto de interdependencia entre imágenes y las palabras, en el despliegue simultáneo de dos páginas encontradas y en el drama de dar vuelta a la página. (Citado por Pérez-Siculaba y Tabares-Salazar, 2009, p. 37)

Se podría deducir entonces que el funcionamiento de un libro álbum es el establecimiento de una relación entre el texto a través del cual podemos apreciar la narrativa y las imágenes que facilitan el reconocimiento de los conceptos contenidos en ésta.

Según Pérez-Siculab y Tabares-Salazar (2009) mencionan que el libro-albúm tiene las siguientes características:

A) Su fin puede ser con intenciones didácticas, para la recreación y el entretenimiento o para introducir términos o conceptos básicos a los niños (p. 37).

B) En los libros con ilustraciones, la imagen tiene un papel primordial, ya que facilita que el niño reconozca sus elementos, debido a que una de las maneras en las que el menor descubre es a partir de la observación (p. 35).

En lo referente a la imagen, según Beatriz Robledo, la ilustración tiene las siguientes funciones:

[...] La imagen da un gran apoyo a la construcción del sentido de un texto, enriquece su comprensión. [...] Propicia la oportunidad de realizar una doble lectura: texto imagen, aportando sentidos al texto y a la imagen. Es necesario, pues, realizar una lectura múltiple de los signos lingüísticos y visuales, ver las

relaciones que se puedan establecer entre ellos. La imagen no sólo funciona como descripción, también puede hacerlo como narración, o como complemento del texto. [...] Construir la imagen del niño en la sociedad. Ejercer una función crítica y liberadora de ésta. [...] Los libros ilustrados llamados postmodernos contribuyen a la autonomía del lector, pues le exigen una participación activa en la construcción de diversos significados. (citado por Pérez-Siculaba y Tabares-Salazar, 2009, p. 37)

En la etapa infantil, un libro que contiene imágenes resulta más atractivo y enriquecedor, que un libro que solo contiene solo texto sin ilustraciones. Esto se ve reforzado por Maslow cuando menciona “lo que produce placer al niño sano, lo que le sabe bien, es también, en la mayor parte de los casos, lo «mejor» para él en relación con los objetivos lejanos, tal como son perceptibles para el observado” (2007, p. 49).

Los libro-álbum suelen ser protagonizados por personajes fantásticos o personajes ficticios. Una de las funciones del uso de estos personajes es que se puede trabajar la imaginación y la creatividad con los niños, además de ver la fantasía como un puente entre lo surreal y lo real (Rodari, s. f. mencionado en Pérez-Siculaba y Tabares-Salazar, 2009).

A través del libro álbum, se estimula la imaginación en los menores, concepto que se entiende como todo aquello que no es real pero que conlleva a la producción de la realidad. Vigotsky (2006) define la imaginación como: “todos los objetos de la vida cotidiana, sin excluir los más simples y ordinarios son por así decirlo la imaginación cristalizada” (mencionado en Pérez-Siculaba y Tabares-Salazar, 2009, p. 27). Esta idea puede fundamentar que la imaginación no es algo que se encuentre fuera de la realidad del mundo, más bien, es un medio que le permite su producción al menor.

Si bien existen libros que pueden contar historias sin la necesidad de que exista texto de por medio y que sólo se apoye en imágenes, la idea del libro álbum requiere la convivencia entre ilustraciones y una narrativa. La historia es creada a través del

pensamiento narrativo el cual Bruner (1998) define como “construir la experiencia, de construir la realidad, dando cuenta de la causalidad de las experiencias” (mencionado en Pérez-Siculaba y Tabares-Salazar, 2009, p. 28). Este mismo autor establece que a través del lenguaje es como se da la creación narrativa y que ésta a su vez unifica el pensamiento, lo cual conlleva una interacción social, debido a que el lenguaje se encuentra impregnado de la cultura que rodea a la persona y con ello se facilita la construcción de los significados individuales y culturales.

Construcción narrativa y Desarrollo Humano

A lo largo de la historia de la humanidad, los libros han formado parte de los procesos educativos y difusión del conocimiento a nivel escolar, personal, social, empresarial y espiritual. Al reforzar su contenido con elementos ilustrativos se facilita la comprensión de los conceptos contenidos en el mismo libro. A pesar de que en la actualidad se ha evolucionado al formato digital, gran parte del aprendizaje sigue dependiendo de los libros, aunque sea en su formato electrónico. En el caso del libro-álbum, las imágenes son las protagonistas, no obstante, esto no resta el aprendizaje que pueda transmitir.

Por otra parte, a través de las narrativas generadas por el propio infante existe la posibilidad de que este pueda reconocer a su entorno, su espacio tiempo y a sí mismo, lo que posibilita un espacio donde él puede sentirse seguro de exponer su identidad de una manera fantástica, evitando las consecuencias que pudieran existir en la realidad.

Se considera que el libro-álbum a través de la integración entre ilustraciones y narrativa puede ayudar a la reconstrucción identitaria en menores de edad pertenecientes a albergues y que han sido víctimas de ASI debido a que:

1. Puede facilitar el reconocimiento de los sucesos significativos que componen la historia del menor y que le cuesta transmitirlos verbalmente o con un orden y estructura flexible.
2. Permite que elementos fantásticos puedan complementar la narrativa que el menor desea transmitir, misma que posiblemente utilice para construir un diálogo Interactivo en donde tiene la oportunidad de compartir su historia y construirse a través del otro.
3. Es un método de acercamiento que puede adaptarse a las capacidades de cada participante, en donde si es complementado con la no directividad, el menor puede explorar diversas situaciones en un nivel de fantasía en donde los límites sean su imaginación.
4. La imaginación puede ser un espacio seguro en donde el infante puede visualizar las consecuencias positivas y negativas de sus actos, así como resignificar situaciones pasadas, reconocer el presente y tener mayores herramientas para construir un futuro.
5. La fantasía puede facilitar que el menor se reconozca a sí mismo dentro de un entorno que él mismo ha creado.

FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

Discusión teórico-metodológica de la intervención

Se ha de resaltar que si bien, la mayor parte de este proyecto se centra en la metodología cualitativa, fue utilizada la metodología cuantitativa en pequeña proporción para justificar la problematización de los fenómenos estudiados, ya que fue imperante para la justificación de las principales categorías elegidas dentro de este trabajo, ya que permitió equiparar la información obtenida a través de las entrevistas con la información obtenida a través de la observación. Esto se ve reforzado cuando Ferraroti (en Feixa, 2006; en Enríquez, 2012), menciona que se puede "leer a una sociedad a través de una

biografía” (p.40) y que los problemas protagonistas en una sociedad en ocasiones pueden ser representados estadísticamente, es por eso que es recomendable no descartar la metodología cuantitativa ni los métodos biográficos.

El protagonismo de la investigación cualitativa en este trabajo se ve justificado por Amuchástegui (1996) cuando menciona: “La aproximación cualitativa permitiría una investigación de (...) diferencias culturales, gracias a la comprensión en profundidad de poblaciones específicas y particulares” (p. 142).

Se trata de dar protagonismo a la subjetividad de los participantes y su interacción con el contexto para diseñar un método específico de intervención que se adecue a sus necesidades, y no de pretender desarrollar un molde que se pueda asegurar que es 100% reproducible en situaciones similares. No pretende la objetividad, más bien busca dar protagonismo a la subjetividad, a sus participantes y su contexto.

El enfoque que da soporte a la subjetividad que protagoniza los estudios cualitativos es el fenomenológico, ya que:

[...] por su naturaleza se enfoca en las vivencias y destaca el sentido que envuelve lo cotidiano, el significado del ser humano, es decir, la experiencia que somos. La fenomenología es sensible a la problemática desatada en torno al mundo de la vida. (Fuster, 2019, p. 207)

Es una postura científica que permite estudiar al fenómeno ya que “...radica en permitir y percibir lo que se muestra, tal como se muestra a sí mismo y en cuanto se muestra por sí mismo; en consecuencia, es un fenómeno objetivo, por lo tanto, verdadero y a la vez científico” (Heidegger, 2006, citado en Fuster, 2019, p. 207). Juntos el método cualitativo y la fenomenología permiten que los sujetos que forman parte del estudio junto con el investigador, sean partícipes activos en la construcción de conocimiento.

Por otro lado, las principales metas de la investigación-acción son las siguientes: "1. Mejorar y/o transformar la práctica social y/o educativa, a la vez que procurar una mejor comprensión de dicha práctica; 2. Articular de manera permanente la investigación, la acción y la formación" (Latorre, 2003, p. 5). Es un proceso de autoevaluación constante en el cual las prácticas morales siempre estarán presentes, no obstante, la elaboración de expedientes que documenten las intervenciones realizadas y los cambios vistos durante la práctica nos brindarán herramientas para hacer una reflexión de la situación en la que intervenimos.

La investigación-acción propicia espacios en los que: "El poder se comparte. La recogida de datos la realizan los propios participantes. Se participa en la toma de decisiones. Hay colaboración entre los miembros del grupo como una comunidad crítica. Hay autorreflexión, autoevaluación y autogestión en el grupo de personas. Tiene lugar un aprendizaje progresivo y público a través de espiral autorreflexiva" (Latorre, 2003, p. 7). Esto quiere decir que es un proceso en el cual no sólo el investigador tiene la batuta, es una responsabilidad compartida entre los investigadores y los participantes, entre *los que pretenden estudiar el fenómeno y las personas que integran las comunidades* en las que se interviene.

La investigación-acción nos invita a ser partícipes del fenómeno, no solamente observar detrás de un cristal como si se tratase de un evento meramente experimental y de observación. Si bien, puede apoyarse de las ciencias cuantitativas para construir sus bases, su aplicación es meramente cualitativa, ya que siempre toma en cuenta a los integrantes de ambas partes: los participantes y los investigadores.

Es inevitable que durante un encuentro no surjan emociones o que puedan darse vivencias en las cuales nos veamos implicados, no obstante, este método para nada invalida eso, sino todo lo contrario; forma parte fundamental de la riqueza que generará el conocimiento fruto de esa intervención. Es *meternos a la cancha del otro, ensuciarnos, llenarnos de lodo.*

Diseño de la intervención

Contextualización

Los Centros de Asistencia Social (CAS) pueden atender a personas mayores o menores de edad y pueden ser públicos o privados. Los CAS que exclusivamente reciben a menores de edad suelen llamarse albergues, casas hogar, entre otros sinónimos. Su principal objetivo es brindar resguardo, alimentación, educación, atención psicológica y de salud y asistencia social a menores de edad que se encuentren dentro de una situación jurídica en la que las autoridades hayan determinado la separación temporal o definitiva de su núcleo familiar.

Uno de los principales postulados a seguir en estas instituciones es la reintegración al núcleo familiar, no obstante, en caso de que la familia no cumpla las condiciones sugeridas por la ley, es considerado como una opción la adopción del menor por un tercero con custodia temporal o definitiva.

El albergue en el que se realizó esta intervención es de índole privada y se encuentra localizado en la periferia del área metropolitana de Guadalajara. Las participantes son menores de edad entre los 11 y 16 años y se encuentran resguardadas en un albergue que tiene la capacidad para resguardar alrededor de 40 personas.

La colonia que rodea a este albergue parece de clase media-baja y las calles no están pavimentadas. Es una institución privada y obtiene recursos principalmente de donadores, patrocinadores, asistencia social y gobierno. Sus instalaciones son bastante amplias, cuenta con una cocina, un gran comedor, un gran patio, diversas habitaciones de gran tamaño, un espacio con butacas designado al estudio y una alberca que no está en función. Si bien, las instalaciones pudieran requerir un poco de mantenimiento, al menos con las que se tuvo acceso como facilitador, siempre estaban bastante limpias.

Dentro de su población se encuentran resguardados niños, niñas, adolescentes y un par de personas mayores de edad. Los adolescentes son la población con mayor

presencia dentro del hospicio. En algunas ocasiones, algunos niños ingresan con todo y sus hermanos, pero en otras, los hermanos son divididos en diferentes instituciones acorde a su situación legal o a la capacidad que tenga la casa hogar.

Por órdenes de las autoridades judiciales encargadas de proteger la infancia y el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), los menores son derivados a este lugar, no obstante, cuando ingresan los menores, no siempre traen un expediente que indique las razones de entrada del niño ni documentación que acredite su identidad legal, como lo es un acta de nacimiento o certificados escolares. Los motivos más comunes conocidos dentro del albergue son las siguientes: descuido de sus cuidadores principales, núcleo familiar desintegrado, situación de calle, abuso sexual, etc.

Parafraseando a la directora de esta institución, comenta que hasta un 50 % de los niños son reintegrados en su núcleo familiar y otros tienen visitas semanales de sus padres o algún otro familiar directo.

Dentro del organigrama de la institución, se encuentra a la cabeza la directora, que tiene como profesión la enfermería, y sus hijas que fungen como las principales cuidadoras de las menores. También se pudo observar que a los integrantes la casa hogar que ya tienen más de 18 años, se les atribuye el rol de cuidadores.

La directora menciona que existe un equipo de profesionistas a cargo como lo es una psicóloga y un abogado, siendo el abogado el único que recibe una paga por sus servicios. Parte de la atención profesional que es brindada a los infantes, a parte de la psicóloga y el abogado, esta institución se apoya de profesionistas que se encuentran en su preparación académica y que necesitan realizar sus prácticas profesionales, de personas que voluntariamente ofrecen sus servicios sin costo y de breves intervenciones por parte del DIF. Esta situación hace que el acompañamiento psicológico al que tienen acceso sea por una gran variedad de personas y no llegue a tener un seguimiento continuo, por lo que puede que no todas las intervenciones seas eficientes.

Criterios de selección de los participantes y su descripción

Se esperaba que las menores que fueron seleccionadas para la obtención de la información en la fase de problematización fuesen las mismas para realizar la intervención. Inicialmente eran seis menores de edad, pero al llegar el momento de aplicar la intervención solo se pudo contar con tres de ellas por las siguientes situaciones:

- Algunas de las participantes se encontraban en proceso de reintegración a su núcleo familiar.
- Algunas de las participantes se encontraban en proceso de reubicación en hogares temporales.
- Las actividades antes mencionadas se cruzaban directamente con el horario destinado para la intervención.

Las participantes con las que sí se pudo contar rondan entre los 11 y 16 años, han sido víctimas de Abuso Sexual Infantil (ASI) y se encuentran en resguardo legal dentro de albergue, más específicamente, una casa hogar perteneciente al área metropolitana de Guadalajara.

FB: Niña de 11 años. Su ingreso a la casa hogar fue aproximadamente a los 5 años, por lo que se entiende tiene alrededor de 6 años de estancia. Se sabe que fue abusada sexualmente, sin embargo, se desconoce qué edad tenía la víctima cuando sucedió el abuso.

MB: Adolescente de 17 años. Su ingreso a la casa hogar fue aproximadamente fue aproximadamente a los 3 años, por lo que se entiende tiene alrededor de 14 años de estancia. La edad tentativa en la que sucedió el abuso fue alrededor de sus 4 años.

BB: Adolescente de 16 años. Su ingreso a la casa hogar fue desde pequeña (se desconoce la edad exacta). Dentro de la misma casa hogar, también se encuentra su hermana mayor. Se desconoce qué edad tenía la víctima cuando sucedió el abuso.

Las menores residen dentro de la casa hogar y algunas tienen hermanos dentro de la misma institución. A primera vista parece que las instalaciones cuentan con grandes cuartos donde comparten varios residentes el mismo espacio para dormir. Esto puede ser confirmado en comentarios que realizan las menores cuando mencionan no querer quedarse algunos juguetes o incluso las propias producciones que realizaron a lo largo de las sesiones por falta de un espacio donde guardarlos. Parece ser que no cuentan con un espacio dónde puedan estar a solas o tener un poco de privacidad.

Existen horarios designados para la comida, el aseo personal y limpieza del albergue y los integrantes son conscientes de las actividades que le corresponde a cada uno. Las menores asistían regular y presencialmente a la escuela, pero, debido a la situación de pandemia, esto ya no podría ser posible desde hace unos meses.

La primera impresión que tuve al conocer a FB es que era una niña con bastante energía, traviesa, muy participativa y que le costaba mucho terminar alguna actividad que fuese muy largo, parecía aburrirse muy rápido y en ocasiones podría llegar a frustrarse. Por otra parte, daba la apariencia de no respetar las reglas de los juegos deliberadamente y gustaba de hacer trampa. En cuanto al diseño de su narrativa base y diseño, parecía que lo único constante era el agua presente en sus historias, ya que sus personajes no lograban desarrollar una historia profunda y constantemente se apoyaba de introducir nuevos elementos que aparentemente nada tenían que ver con la historia anteriormente desarrollada.

Cuando conocí a BB, me dio la impresión de que era una adolescente bastante creativa, ya que tanto verbal como artísticamente, siempre demostraba un muy buen nivel de producción. Incluso era muy creativa con el uso de los materiales que tenía a su disposición y buscaba siempre agregar elementos adicionales a sus dibujos e historias. Disfrutaba mucho de los juegos sea cual fuese la actividad y siempre se mostró muy participativa. Le gustaba experimentar con sus límites, pero siempre terminaba por reconocerse a sí misma y a su entorno y encontraba algún punto de autorregulación. Sus

diseños y narrativas mostraban coherencia entre uno y otros y gustaba de experimentar con las diversas técnicas y materiales que se le ponían a disposición. Siempre disfrutó todo tipo de juegos, desde los estructurados y con reglas hasta los totalmente libres.

En cuanto a MB, me pareció una adolescente bastante seria, calmada y gustosa de seguir reglas y procurar que los demás las cumplieran. Su sentido de justicia era muy elevado y siempre gustó de experimentar con los diversos materiales que se ponían su disposición. En cuanto al juego, parecía tener preferencia por coordinar más que por jugar y le molestaba mucho que no se siguieran las reglas previamente acordadas. Buscaba siempre por el bienestar común, procurando que ninguna de sus compañeras rompiera reglas que pudiesen hacer que tuvieran algún regaño por parte de las autoridades de la casa hogar.

Se ha de resaltar que lo anteriormente mencionado demuestra las primeras impresiones al tener un acercamiento al grupo. En el siguiente apartado se describirá a detalle la evolución que cada participante tuvo al avanzar en las sesiones.

Se ha de tomar en cuenta que esta intervención fue llevada a cabo durante los procesos restrictivos de actividades presenciales y conglomeraciones de personas en Jalisco a raíz de la pandemia del COVID-19, por lo que su diseño tuvo que ser adaptado a estas nuevas circunstancias ya que con anterioridad no se tenían previstas durante el prototipado inicial de las sesiones.

Necesidades encontradas a través de la problematización

Como se ha mencionado anteriormente, es necesario diseñar intervenciones que se dirijan a la infancia que vive en situación de albergue y que ha sido abusada sexualmente debido que la obtención de datos estadísticos sobre sobre estos fenómenos no evidencia la magnitud real del problema, por lo que las intervenciones dedicadas a prevenirlos pueden ser ineficaces debido a la falta de información.

El censo realizado por el INEGI en 2015 indica que no fue posible identificar del 43% de los menores si pertenecían a un CAS público o privado, además de que del 82% no era posible determinar su situación jurídica (CNDH, 2019).

Por otro lado, en México, cada Estado tiene su propio código penal, lo que da como resultado una variedad de tipificaciones relacionadas a definir los delitos sexuales, lo que complejiza recabar con exactitud si se refieren al delito de abuso sexual infantil o a cualquier otro delito de índole sexual, además, de que en algunos estados donde si esto tipificado como abuso sexual, muchas veces no contiene el dato sobre la edad de la víctima, lo que impacta en los resultados de las estadísticas realizadas, ya que esto nos evidencia un gran sesgo en cuanto a la medición de la frecuencia del ASI en México.

Junto a esto, el menor de edad perteneciente a un albergue puede no tener las condiciones idóneas para poder explorar y desarrollar una identidad propia, ya que el sistema burocrático, las creencias que puedan ser fomentadas dentro del albergue y el espacio tan limitado al que tiene acceso, puede hacer que su personalidad tienda hacia la institucionalización y no hacia sus intereses propios. Sumado a esto las consecuencias hacia su imagen propia derivadas del ASI del que ha sido víctima, puede tener como resultado una construcción identitaria limitada, ya que el entorno puede no proveer las herramientas adecuadas para la atención del abuso y el desarrollo socioafectivo de los y las menores.

Propósito de la intervención

El propósito de este trabajo se centra en facilitar a través de la fantasía la reconstrucción identitaria en menores de edad que se encuentran en situación de albergue y fueron abusadas sexualmente.

Se toma como premisa que el juego es el medio natural de expresión en los menores (Axline, 1975) y que el juego puede dar lugar a la fantasía, la cual es vista como un puente entre lo surreal y lo real (Rodari, s. f. mencionado en Pérez-Siculaba y

Tabares-Salazar, 2009). Por otro lado, Winnicot reconoce la efectividad de las intervenciones a través del juego con menores de edad ya que considera que el juego es una actividad muy satisfactoria que ayuda al niño a relacionarse con su mundo interno y externo.

Lo anteriormente mencionado da fuerza a la intervención a través del juego y la fantasía en menores de edad, ya que es un acercamiento no invasivo a la infancia, es una manera de adaptarse a las capacidades cognitivas y físicas de los menores.

Por otra parte, el niño puede construir su identidad a través de la narrativa, ya que "la identidad narrativa da cuenta de un proceso dinámico en el cual se reinterpreta al sí mismo, y se refiere al proceso de construcción de significados de la relación entre el sí mismo y el mundo a través de la narración, en que la identidad personal se despliega en la acción y las obras ante otros" (Sepúlveda, 2013, mencionado en Capella, 2013, p. 119). Por lo tanto, la creación narrativa parece ser un medio que combinado con la fantasía propicia una mejor adaptación al lenguaje de los menores y con ello se facilita la expresión de la identidad propia.

Metodología de intervención

En este apartado se hace referencia a las principales técnicas utilizadas a lo largo de la intervención, las cuales se ha procurado sean utilizables desde un enfoque holístico que pueda entrar dentro de la teoría y práctica del Desarrollo Humano.

Las técnicas mencionadas provienen de la Psicología Humanista, de la corriente cognitivo-conductual, el psicoanálisis y por último, las técnicas de investigación narrativa. Se justifica su uso debido a que el Desarrollo Humano es un espacio que permite la convivencia de estas corrientes en un mismo espacio siempre y cuando apoyen el proceso de facilitación.

La relación de ayuda desde el Enfoque Centrado en la Persona

Carl Rogers es el principal exponente del ECP (Enfoque Centrado en la Persona), y en su libro titulado *El proceso de convertirse en persona*, el cual se encuentra redactado en primera persona, menciona las condiciones necesarias para la creación de una relación de ayuda.

La primera condición que menciona es la *autenticidad*, la cual desde su propia experiencia Rogers (2000) comparte lo siguiente:

He descubierto que cuanto más auténtico puedo ser en la relación, tanto más útil resultará esta última. Esto significa que debo tener presentes mis propios sentimientos, y no ofrecer una fachada externa, adoptando una actitud distinta de la que surge de un nivel más profundo o inconsciente. Ser auténtico implica también la voluntad de ser y expresar, a través de mis palabras y mi conducta, los diversos sentimientos y actitudes que existen en mí. Esta es la única manera de lograr que la relación sea auténtica, condición que reviste fundamental importancia. Sólo mostrándome tal cual soy, puedo lograr que la otra persona busque exitosamente su propia autenticidad. Esto es verdad en el caso en que mis actitudes no me complazcan ni me parezcan conducir a una buena relación. Lo más importante es ser auténtico. (p. 41)

La autenticidad también es conocida como *congruencia*, y podríamos resumir que se refiere a mostrarse tal cual se es, tener presentes los propios sentimientos y poder expresar esos sentimientos y actitudes personales; esto da *confianza* en la relación.

La segunda condición que menciona es la aceptación., la cual desde su propia experiencia Rogers (2000) dice:

[...] reside en el hecho de que cuanto mayor sea la aceptación y el agrado que experimento hacia un individuo, más útil le resultará la relación que estoy creando.

Entiendo por aceptación un cálido respeto hacia él como persona de mérito propio e incondicional, es decir, como individuo valioso independientemente de mi condición, conducta o sentimientos. La aceptación también significa el respeto y agrado que siento hacia él como persona distinta, el deseo de que posea sus propios sentimientos, la aceptación y respeto por todas sus actitudes, al margen del carácter positivo o negativo de estas últimas, y aun cuando ellas puedan contradecir en diversa medida otras actitudes que ha sostenido en el pasado. Esta aceptación de cada uno de los aspectos de la otra persona le brinda calidez y seguridad en nuestra relación; esto es fundamental, puesto que la seguridad de agradar al otro y ser valorado como persona parece constituir un elemento de gran importancia en una relación de ayuda. (p. 41)

A esta condición también se le conoce como *aceptación incondicional* o *respeto a la persona*, y su principal cometido es valorar al otro como persona, lo cual brinda *seguridad* en la relación.

La tercera condición que menciona es la *comprensión*, de la cual desde su propia experiencia Rogers (2000) comparte lo siguiente:

También encuentro la relación significativa en la medida en que siento un deseo constante de comprender: una sensible empatía con cada uno de los sentimientos y expresiones del cliente tal como se le aparecen en ese momento. La aceptación no significa nada si no implica comprensión. Sólo cuando comprendo los sentimientos y pensamientos que al cliente le parecen horribles, débiles, sentimentales o extraños y cuando alcanzo a verlos tal como él los ve y aceptarlo con ellos, se siente realmente libre de explorar los rincones ocultos y los vericuetos de su vivencia más íntima y a menudo olvidada. Esta libertad es una condición importante de la relación. Se trata de la libertad de explorarse a sí mismo tanto en el nivel consciente como inconsciente, tan rápidamente como sea posible embarcarse en esta peligrosa búsqueda. (p. 41)

A esta condición también se le conoce como *comprensión empática* y su principal cometido es comprender al otro en sus sentimientos, pensamientos y visión del mundo; esto brinda *libertad* en la relación.

Una vez aplicadas las condiciones de autenticidad, aceptación y comprensión, se cuenta con los elementos necesarios para que la relación de ayuda pueda darse. De esto surge la siguiente hipótesis: "Si puedo crear un cierto tipo de relación, la otra persona descubrirá en sí mismo su capacidad de utilizarla para su propia maduración y de esa manera se producirán el cambio y el desarrollo individual" (Rogers, 2000, p. 41).

En propias palabras de Rogers (2000), se define *relación de ayuda* como:

[...] una especie de transparencia que pone de manifiesto mis verdaderos sentimientos, por la aceptación de la otra persona como individuo diferente y valioso por su propio derecho, y por una profunda comprensión empática que me permite observar su propio mundo tal como él lo ve. (p. 42)

La finalidad de la relación de ayuda es, más que convertirse en el terapeuta del cliente, convertirse en un compañero que acompañe a esta persona durante el transcurso de la búsqueda de sí mismo.

Rogers (2000) complementa su hipótesis inicial indicando que este tipo de relación puede abarcar todas las relaciones humanas, y no solo las relaciones psicoterapéuticas. Esto expande el uso de las relaciones de ayuda a otros ámbitos como lo puede ser el organizacional, el educativo e incluso en el juego o la fantasía. Ejemplo de ello es la terapia de juego centrada en el cliente propuesta por Virginia Axline y principalmente utilizada con menores, la cual define como [...] "una oportunidad que se le da para que exprese sus sentimientos y problemas por medio del juego, de la misma manera que un individuo puede verbalizar sus dificultades en ciertos tipos de terapia con adultos" (1975, p. 18).

Desde la Psicología Humanista, el tratamiento de menores que han sido víctimas del delito de abuso sexual tiene como bases el ECP, en donde se intenta potenciar la autoaceptación y autorrealización del menor” (Sánchez-Meca, J., Rosa-Alcázar, A. y López-Soler, C., 2011, mencionados en INFOCOP, 2011).

Técnicas de intervención

Este apartado busca describir las principales técnicas que nutren el trabajo realizado con las menores de edad en situación de albergue. Dichas intervenciones son congruentes con la filosofía del DH.

La facilitación

Desde el enfoque del Desarrollo Humano, la facilitación a nivel individual o grupal es la manera en la cual el facilitador interviene ya sea a nivel personal o comunitario con el fin de generar cambios favorecedores. La facilitación es definida como “gestionar y potencializar los espacios y procesos del sistema-cliente, para que se desarrollen las sinergias necesarias para lograr sus metas” (Amauta, 2004, citada en Amauta, 2005, p. 1).

Según el Instituto Nacional de Facilitación (NIFAC) de los Estados Unidos de Norteamérica, las características de una sesión bien facilitada son las siguientes:

Existen acuerdos y normas que van orientadas al cumplimiento del objetivo del grupo.

- Es valorada la diversidad.
- El ambiente procura la seguridad física, psicológica y social de los participantes.
- Es reforzada la autoestima positiva individual y grupal.
- Cada participante es reconocido por su aporte único al grupo.
- Se fortalecen los procesos de participación, colaboración y sinergia.

- Se procura la integración, enfoque y energía del grupo.
- Existen espacios para la resolución adecuada de desacuerdos con el fin de que todos los integrantes se sientan escuchados y tomados en cuenta.
- A nivel personal y grupal, los integrantes han asumido su responsabilidad de aprendizaje, crecimiento y logro de objetivos.
- Se procura el respeto entre los integrantes.
- Se sintetiza los principales tópicos de la sesión en una memoria grupal, con el objetivo de dar un seguimiento.
- Surgen aprendizajes individuales y grupales que pueden ser aplicados en otras situaciones (NIFAc, s. f., mencionado en Amauta, 2005, p. 5).

Los puntos anteriores, nos dan una idea amplia sobre el clima que compone un grupo de facilitación, además de los principales objetivos que debe haber dentro de este.

Al igual que un adulto, el infante también necesita ser validado y aceptado por su entorno y las personas que lo componen. La facilitación puede generar un clima de seguridad e integración entre el facilitador y/o los participantes, con lo que se espera que el menor poco a poco pueda reconocer y deshacerse de las barreras comunicativas y afectivas que pueda llegar a padecer.

Respuestas de escucha

Cormier y Cormier (2010) en su libro *Estrategias de entrevista para terapeutas: Habilidades básicas e intervenciones cognitivo conductuales*, mencionan las técnicas denominadas respuestas de escucha y respuestas de acción, que si bien, fueron creadas desde un enfoque cognitivo-conductual, los autores reconocen su uso dentro del terreno de la facilitación, y algunas similitudes con los postulados propuestos por Gerard Egan (1975) en su libro *El orientador experto: un modelo para la ayuda sistemática y la relación interpersonal*.

Cormier y Cormier (2010) proponen 4 respuestas de escucha las cuales son: La respuesta de clarificación, paráfrasis, reflejo de sentimientos y síntesis.

La primera respuesta de escucha es *la respuesta de clarificación*. Busca aclarar los mensajes que el emisor transmite desde su marco de referencia interno y que por lo tanto pueden ser vagos o confusos debido a que pueden contener palabras con doble significado, frases ambiguas o términos inclusivos (Cormier y Cormier, 2010). En otras palabras, se utiliza cuando no se está seguro del significado del mensaje.

La segunda respuesta de escucha es la *paráfrasis*. Se define como “la repetición de las palabras y pensamientos principales del cliente. Parafrasear implica dar atención selectiva a la parte cognitiva del mensaje, trasladando las ideas claves del cliente a sus propias palabras” (p. 147). Esto quiere decir que la repetición del mensaje se centra en una situación, persona, objeto particular, etc.

La tercera respuesta de escucha es el *reflejo de sentimientos*. Es muy similar a la paráfrasis, solo que este no se centra en el contenido, más bien es la repetición del mensaje del cliente que contenga una parte afectiva o tono emocional. Se centra en el componente o tono emocional que se le añade a los mensajes.

La cuarta respuesta de escucha es la *síntesis*. Esta resume los principales temas tocados a lo largo de la sesión o sesiones por parte del cliente. En otras palabras, es un resumen que suma los mensajes de contenido y afecto, es decir, las paráfrasis y reflejo de sentimientos emitidos por el cliente.

Se puede entender entonces que el principal objetivo de las respuestas de escucha es facilitar en el cliente la detección de ciertos tópicos presentes en su discurso para un posterior análisis y reflexión. El papel del terapeuta al utilizar las respuestas de escucha es más pasivo, ya que su finalidad es privilegiar la escucha del terapeuta hacia el cliente.

Un ejemplo del uso de las respuestas de escucha utilizadas con menores dentro del ámbito del juego puede verse en los registros terapéuticos de las sesiones llevadas

a cabo por Virginia Axilne (1975), en donde utiliza la clarificación como herramienta de reconocimiento y generación de un clima de aceptación en sus sesiones.

Además de las respuestas de escucha, existen las respuestas de acción, que ayudan a facilitar más el trabajo con menores.

Respuestas de acción

Cormier y Cormier (2010) proponen cuatro respuestas de acción las cuales son: las pruebas abiertas y cerradas, la confrontación, la interpretación y proporcionar información. Es importante resaltar que el buen uso de las respuestas de escucha puede asegurar una mayor efectividad en el uso de las respuestas de acción, ya que estas últimas se nutren y adquieren sentido de las primeras.

Con *prueba abierta* se hace referencia a aquellas preguntas que suelen ser más efectivas, ya que están formuladas de modo abierto y comienzan con palabras como qué, cómo, cuándo, dónde o quién (Cormier y Cormier, 2010). Con *prueba cerrada*, se hace referencia a aquellas preguntas cerradas que no dan mucho parámetro de respuesta, la cual usualmente suele ser *sí o no*. Este tipo de preguntas sirve para delimitar un tema y evitar divagaciones por parte del cliente.

La segunda respuesta de acción es la *confrontación*. Es definida como “la respuesta verbal mediante la cual el terapeuta describe las posibles discrepancias, conflictos y mensajes mixtos de los sentimientos, pensamientos o acciones del cliente” (Cormier y Cormier, 2010, p. 173). Se cree que la confrontación puede funcionar como instrumento para centrar “la atención del cliente en algunos aspectos de su conducta, que, si cambia, puede implicar una mejora en el funcionamiento” (Patterson y Eisenberg, 1983, citado en Cormier y Cormier, 2010, p. 173).

La tercera respuesta de acción es la *interpretación*. Es una destreza por parte del terapeuta que ayuda a entender y comunicar el significado de los mensajes del cliente. La interpretación implica “presentar al cliente una hipótesis sobre las relaciones o

significados existentes entre sus conductas” (Johnson, 1986, citado en Cormier y Cormier, 2010, p. 179).

La cuarta respuesta de acción es *proporcionar información*. Es utilizada cuando se ha detectado que el cliente se encuentra mal informado sobre algún aspecto o tema. Cormier y Cormier (2010) resaltan la importancia entre diferenciar el brindar información y aconsejar. Mencionan que:

Al dar un consejo, una persona normalmente recomienda o prescribe una solución o curso de acción particular para que siga el receptor. Por el contrario, proporcionar información consiste en presentar información relevante sobre el aspecto o problema y la decisión sobre el curso de acción final, si existe, es adoptada por el cliente. (p. 185)

Utilizar respuestas de acción con los menores puede ayudarles a generar mayor consciencia sobre su discurso, experiencias y conductas. Posiblemente al tener un mayor panorama de sí mismo a través de la facilitación, esta pueda ayudarlos a generar herramientas de autorregulación.

La interpretación fue una de las técnicas más utilizadas para esta intervención, sobre todo en cuanto a la interpretación tanto de los dibujos generados por las menores como el cuento que generaron a través de narrativas.

Otra de las técnicas más útiles fue proporcionar información, ya que las sesiones estaban cargadas de algunas actividades que resultaron ser una nueva experiencia para las menores, por lo que constantemente era necesario de mi parte apoyarlas con información para que comprendieran más las vivencias que se estaban experimentando durante el taller.

Por último, la técnica que no dio resultados con esta población fue la confrontación. Cada menor atravesó un proceso muy personal y aparentemente profundo

a lo largo de las sesiones, no obstante, cuando se intentó confrontar algunos de los elementos que ellas están reflejando a nivel fantasía a través de los dibujos o los cuentos, prefirieron no contestar y/o no escuchar este tipo de intervención tan directa. Se podría decir entonces que en el trabajo con menores, la confrontación puede ser no tan efectiva o tiene que sentarse un clima más empático para poder hacer uso de ella. Me daba la impresión de que no era congruente confrontar dentro de un clima de fantasía y no directividad con infantes.

El juego

En la construcción del marco teórico que compone a este TOG, se ha justificado que la intervención a través del juego y del uso de la fantasía puede ser la mejor estrategia facilitadora con menores.

Winnicott, en su libro *El niño y el mundo externo*, publicado por primera vez en 1957, anexó en el capítulo IV un texto que originalmente escribió en 1942 titulado *Por qué los niños juegan*, en el que comparte algunas de las razones:

- Por placer.
- Para expresar agresión.
- Para controlar ansiedad.
- Para adquirir experiencia.
- Para establecer contactos sociales.
- Para integrar su personalidad.
- Para comunicarse con las personas.

Lo anterior descrito se ve reforzado por Axline (1975), la cual considera al juego como "el medio natural de autoexpresión que utiliza el niño" (p. 18).

Un componente del juego es la fantasía, la cual pertenece a la imaginación. La imaginación hace referencia a lo que no es real pero que toma como referencia la realidad (Vigotsky, 2006, mencionado en Pérez-Siculaba y Tabares-Salazar, 2009).

A lo largo de esta intervención, se puso a disposición de las menores una gran cantidad de materiales con los cuales trabajarían a lo largo de las sesiones. Principalmente fueron juguetes y material para manualidades, no obstante, las participantes encontraron maneras ingeniosas para el uso de estos y con ello lograron comunicarse de maneras muy creativas y expresarse, principalmente por tres canales: el juego, el arte y el cuerpo.

Las tablas siguientes nos muestran los materiales utilizados a lo largo de las 6 sesiones:

Material para manualidades			
Hilaza	Hojas blancas	Pistola de silicón	Papel Fabriano (hojas de algodón)
Bolas de unicel	Foamy de diversos colores	Ojos movibles	Acuarelas profesionales en tubo
Pinturas acrílicas semiprofesionales	Pegamento escolar	Brillantina de diversos colores	Gises gigantes de colores
Pinceles y brochas de diversos tamaños	Palitos de madera	Estrellas plegables	Hojas de opalina
Colores de madera semiprofesionales	Godetes	Cartulinas	Horno eléctrico
Diversos utensilios de repostería	Ingredientes para cup cakes	Confitería	Cinta
Tijeras			

Tabla 1. *Materiales utilizados para manualidades a lo largo de las sesiones (autoría propia).*

Juguetes y juegos

Pistolas de agua	Cuerda para saltar de 6 metros de longitud	Juego de mesa Monos Locos	Destreza, juego de mesa
Pistolas de dardos Nerf	Twister, juego de mesa	Rompecabezas de 100 piezas	Globos para rellenar de agua
Bocina para reproducir música			

Tabla 2. *Juguetes y juegos utilizados lo largo de las sesiones (autoría propia).*

El uso de los materiales favoreció la comunicación dentro del grupo y a lo largo de las sesiones, ya que:

Los juguetes ayudan a este proceso porque definitivamente constituyen el medio de expresión del niño y son materiales que generalmente son considerados como propios del niño. Su juego expresa lo que él quisiera hacer y puede ordenar su mundo a su entera satisfacción (Axline, 1975, p. 31).

Se ha de resaltar que el diseño de esta intervención siempre buscó adaptarse a los menores y su manera natural de expresarse, y no buscar que los menores se adaptaran a la intervención, al facilitador o a los materiales y juegos disponibles.

Las artes expresivas centradas en la persona

El término *Artes Expresivas* fue acuñado por la hija de Carl Rogers la cual se llama Natalie Rogers (2003), quien lo define cómo [...] “la utilización de varias formas de arte para expresar los sentimientos internos a través de un medio externo que facilite el crecimiento y la sanción” (mencionado en Guadiana, 2003, p. 3). Esto apertura una manera de expresión humana más allá del lenguaje y la narrativa antes mencionada: la facilitación a través del arte.

Las artes expresivas pueden combinarse con el ECP sirven [...] “para aproximarse al miedo, la vergüenza, la culpabilidad o el enojo, inconsciente o no expresado, que frecuentemente nos ata a un patrón de silencio. La expresión creativa, que se acepta y comprende puede ayudar al participante a enfrentar estos sentimientos oscuros y tender un puente a la alegría, la sensualidad, el amor y la compasión” (Natalie Rogers, mencionada en Guadiana, 2003, p. 2). Esta técnica parece ser adecuada para el tratamiento de personas violentadas, por ejemplo, menores de edad en situación de albergue que han sido abusadas sexualmente.

Esta técnica puede ser aplicada en cualquier edad, pero, su utilidad puede ser más eficiente con menores edad, ya que “Los niños más pequeños frecuentemente no cuentan con el vocabulario o las destrezas sociales suficientes para ser escuchados” (Natalie Rogers, mencionada en Guadiana, 2003, p. 6). Es adaptarse al niño y no esperar que el menor sea quien se adapte a nosotros.

Plan de trabajo

Debido a la naturaleza del método de intervención basado en la investigación acción se ha de resaltar que las sesiones descritas tuvieron algunas modificaciones durante el proceso, ya que reformaba constantemente a corte a la situación vivida en la sesión y las necesidades de las participantes.

Se realizaron en total seis sesiones sabatinas continuas que dieron inicio el sábado 19 de septiembre de 2020 y finalizaron el 24 de octubre del mismo año.

Se ha de resaltar que el Gobierno de Jalisco tomó medidas ante la contingencia mundial del COVID-19 desde mediados de abril de 2020, por lo que al momento de realizar esta intervención, los protocolos de salubridad continuaban vigentes e incluso

existían muchas prohibiciones para poder ingresar a las instituciones, por lo que hubo muchos obstáculos para que esta proyecto se llevara a cabo.

Se ha de resaltar que este plan de trabajo estaba originalmente diseñado para poder facilitar la expresión y reconocimiento de emociones en las participantes, ya que es el objetivo de intervención con el que principalmente nació este proyecto. No obstante, los alcances fueron más allá de lo planteado inicialmente, no solo logrando que ellas reconocieran y expresaran sus emociones, sino que también se lograron reconocer a su entorno y a sí mismas.

SESIÓN 1	
Objetivo: Generar rapport inicial apoyándose en la relación propuesta por la Terapia de Juego Centrada en la Persona.	
Propósitos de la sesión: -Generar rapport inicial con los participantes. -Construir un espacio de confianza, empatía y congruencia acorde a los principios del ECP. -Fomentar el respeto y la colaboración entre los participantes. -Facilitar el reconocimiento y expresión de emociones en las menores de una manera simbólica y figurativa.	
Tema de la sesión: Bienvenida, presentación del taller y encuadre.	
MOMENTOS	
Inicio	Duración: 30 minutos
Recursos: -Carrete de hilaza de 12 metros.	
Actividades: 1.- Permitir que cada participante se presente a través de la dinámica "la telaraña". 2.- Presentar los propósitos del taller. 3.- Preguntar a las menores qué expectativas tienen del taller.	
Desarrollo	Duración: 1 hora y 30 minutos.
Recursos: -7 bolas de unicel tamaño medio. -Pinturas acrílicas. -Pinceles y brochas. -Hojas blancas. -Foamy. -Pincelines. -Pegamento escolar.	

<ul style="list-style-type: none"> -7 palitos de madera. -Pistola y repuestos de silicón. -Ojos de juguete. -Brillantina. -Estrellas para manualidades. -Diversos stickers. 	
Actividades:	
1.- Proporcionar bolas de unicel blancas a las menores para que las decoren de una manera libre con diversos materiales que se pondrán a su disposición.	
Cierre	Duración: 1 hora y 20 minutos
Recursos:	
<ul style="list-style-type: none"> -Pistolas de agua. -Pistolas de dardos. -Cuerda grosor medio de 6 metros de largo. 	
Actividades:	
1.- Juego libre.	
2.- Recapitular brevemente la sesión rescatando las experiencias más significativas experimentadas por los participantes, además de aperturar un espacio para la reflexión.	
3.- Mostrar los diversos materiales y juguetes con los que trabajaremos a lo largo de las sesiones.	

SESIÓN 2	
Objetivo:	
Desarrollar un personaje ficticio y la narrativa alrededor de éste, para el reconocimiento y expresión de emociones de una manera figurativa y simbólica a través del juego.	
Propósitos de la sesión:	
<ul style="list-style-type: none"> -Modelar el diseño de un personaje que les permita a las menores el reconocimiento y la expresión de emociones. -Acompañar la construcción de una narrativa que facilite la descripción del personaje de cada participante que la represente de manera figurativa. -Mantener la dinámica de juego acorde a la Terapia de Juego Centrada en la Persona. 	
Tema de la sesión:	
Diseño de un personaje ficticio a través del dibujo y la narrativa, como medio no invasivo para el reconocimiento y expresión de emociones.	
MOMENTOS	
Inicio	Duración: 20 minutos.
Recursos:	
Actividades:	
<ul style="list-style-type: none"> -Recordar las actividades realizadas la semana anterior y la estructura de esta sesión. -Preparar el área y los materiales de trabajo. 	
Desarrollo	Duración: 1 hora con 30 minutos.
Recursos:	

<ul style="list-style-type: none"> -Diseño ilustrativo y narrativa referente al personaje perteneciente al cuento "Pipo, la Luz" como herramienta de modelaje. -Hojas de algodón. -Acuarelas profesionales. -Pinceles y brochas. -Hojas blancas. -Pincelines. -Pegamento escolar. -Pistola y repuestos de silicón. -Brillantina. -Estrellas para manualidades. -Diversos stickers. 	
<ul style="list-style-type: none"> -Modelar por parte del facilitador el personaje ficticio desarrollado para esta sesión, llamado "Pipo, la luz". Se comparte brevemente al personaje y sus características. -Cada menor tendrá que realizar un personaje ficticio propio de manera libre. 	
Cierre	Duración: 1 hora con 20 minutos.
Recursos:	
<ul style="list-style-type: none"> -Pistolas de agua de juguete. -Pistolas de dardos de juguete. -Cuerda de 6 metros. -Pelota de volleyball. -Gises gigantes. 	
Actividades:	
<ol style="list-style-type: none"> 1.- Juego libre. 2.- Recapitular brevemente la sesión rescatando las experiencias más significativas experimentadas por las participantes, además de aperturar un espacio para la reflexión. 	

SESIÓN 3	
Objetivo:	
Facilitar el reconocimiento y expresión de emociones vivenciadas en el pasado de manera simbólica y figurativa a través del juego.	
Propósitos de la sesión:	
<ul style="list-style-type: none"> -Facilitar el reconocimiento y la expresión de emociones vivenciadas en el pasado por medio del juego y la fantasía. -Acompañar en la construcción de la narrativa de su pasado de manera simbólica. -Favorecer el reconocimiento de los lazos socioafectivos entre las participantes. -Mantener la dinámica de juego acorde a la Terapia de Juego Centrada en la Persona. 	
Tema de la sesión:	
El uso de la narrativa y el dibujo como medios simbólicos de expresión y reconocimiento de emociones vivenciadas en el pasado.	
MOMENTOS	
Inicio	Duración: 20 minutos.

Recursos: -El personaje realizado por cada participante durante la sesión anterior.	
Actividades: -Recordar las actividades realizadas la semana anterior y la estructura de esta sesión. -Preparar el área y los materiales de trabajo.	
Desarrollo	Duración: 1 hora.
Recursos: -Diseño ilustrativo y narrativa referente al primer capítulo del cuento " Pipo, la Luz" como herramienta de modelaje. -Hojas de opalina. -Colores semiprofesionales. -Bocina.	
Actividades: -Presentar el primer capítulo del cuento de Pipo, la luz. El cuento se centra en las emociones vividas por el personaje en su niñez. Esta actividad sirve como modelaje para las siguientes sesiones. -Explicar a los participantes cómo construir una historia con el personaje previamente diseñado. -Sentar las bases para construir el libro-álbum. -Identificar las principales emociones, experiencias o vivencias de su personaje en el pasado. -Realizar breve narrativa referente al dibujo realizado. -Si así lo desean, compartir su historia con las demás.	
Cierre	Duración: 1 hora con 10 minutos.
Recursos:	
Actividades: 1.-Juego libre. 2.- Recapitular brevemente la sesión rescatando las experiencias más significativas experimentadas por los participantes, además de apertura un espacio para la reflexión. 3.- Concluir la construcción del primer capítulo del libro-álbum.	

SESIÓN 4

Objetivo: Facilitar el reconocimiento y expresión de emociones vivenciadas en el presente de manera simbólica y figurativa a través del juego.
Propósitos de la sesión: -Facilitar el reconocimiento y la expresión de emociones vivenciadas en el presente por medio del juego y la fantasía. -Acompañar en la construcción de sus narrativas acerca del presente vivido. -Evidenciar el reconocimiento de los lazos socioafectivos entre las participantes. -Mantener la dinámica de juego acorde a la Terapia de Juego Centrada en la Persona.
Tema de la sesión: El uso de la narrativa y el dibujo como medios simbólicos de expresión y reconocimiento de emociones en el presente.

MOMENTOS	
Inicio	Duración: 15 minutos.
Recursos: -La historias y diseños que las participantes han realizado en las sesiones anteriores.	
Actividades: -Recordar las actividades realizadas la semana anterior y la estructura de esta sesión. -Preparar el área y los materiales de trabajo.	
Desarrollo	Duración: 1 hora con 30 minutos.
Recursos: -Diseño ilustrativo y narrativa referente al segundo capítulo del cuento "Pipo, la Luz" como herramienta de modelaje. -Hojas de opalina. -Pinturas acrílicas profesionales. -Pinceles semiprofesionales. -Godetes. -Bocina Bluetooth.	
-Presentar el segundo capítulo del cuento "Pipo, la Luz". El cuento se centrará en las emociones vividas por el personaje en su presente. Esta actividad sirve como modelaje para la construcción del segundo capítulo del libro-álbum. -Generar un momento de reflexión en el cual los participantes identifiquen las principales emociones, experiencias o vivencias en su presente. -Dar continuación a la historia previamente diseñada. -Propiciar que las participantes generen una breve narrativa referente al dibujo realizado. -Compartir libremente cada participante su historia con las demás.	
Cierre	
Recursos: -Juego de mesa "Destreza". -Rompecabezas de 100 piezas. -Pistolas de agua. -Bocina Bluetooth.	
Actividades: 1.-Juego libre. 2.- Recapitular brevemente la sesión rescatando las experiencias más significativas experimentadas por los participantes, además de apertura un espacio para la reflexión. 3.- Concluir la construcción del segundo capítulo del libro-álbum.	

SESIÓN 5
Objetivo: Facilitar el reconocimiento y expresión de emociones que se desean vivenciar el futuro de manera simbólica y figurativa a través del juego.
Propósitos de la sesión: -Facilitar el reconocimiento y la expresión de emociones que desean vivenciar en el futuro por medio del juego y la fantasía.

<p>-Acompañar en la construcción figurativa de la narrativa sobre el futuro. -Generar un espacio de reflexión sobre su proyecto de vida a futuro. -Fortalecer los lazos socioafectivos entre los participantes. -Mantener la dinámica de juego acorde a la Terapia de Juego Centrada en la Persona.</p>	
<p>Tema de la sesión: El uso de la narrativa y el dibujo como medios simbólicos de expresión y reconocimiento de un proyecto de vida a futuro, así como la construcción (y reconstrucción) de vínculos afectivos.</p>	
MOMENTOS	
Inicio	Duración: 15 minutos.
<p>Recursos: -Las historias y diseños que los participantes han realizado en las sesiones anteriores.</p>	
<p>Actividades: -Recordar las actividades realizadas la semana anterior y la estructura de esta sesión. -Preparar el área y los materiales de trabajo.</p>	
Desarrollo	Duración: 2 horas.
<p>Recursos: -Diseño ilustrativo y narrativa referente al tercer y último capítulo del cuento "Pipo, la Luz" como herramienta de modelaje. -Hojas blancas. -Diversos materiales de ilustración: colores, crayolas, y pinturas.</p>	
<p>Actividades: -Presentar el último capítulo del cuento de Pipo, la luz. El cuento se centrará en las emociones que posiblemente pueda vivir en su futuro. Esta actividad servirá como modelaje para las actividades posteriores. -Generar un momento de reflexión en el cual los participantes identifiquen un proyecto de vida a futuro.</p>	
Cierre	Duración: 1 hora.
<p>Recursos: Actividades: 1.- Juego libre. 2.- Recapitular brevemente la sesión rescatando las experiencias más significativas experimentadas por los participantes, además de apertura un espacio para la reflexión. 3.- Concluir la construcción del tercer y último capítulo del libro-álbum. 4.- Por parte de los participantes, proponer una actividad con la que les gustaría cerrar el taller.</p>	

SESIÓN 6

Objetivo: Trasladar el reconocimiento y expresión de emociones y proyecto de vida, de lo simbólico a lo vivencial.

Propósitos de la sesión:

-Mantener la dinámica de juego acorde a la Terapia de Juego Centrada en la Persona.

<p>-Evidenciar el sentido de comunidad y solidaridad entre las participantes. -Acompañar en la confirmación de un sentido de individualidad, privacidad y seguridad de cada una de las participantes.</p>	
<p>Tema de la sesión: Evolución del reconocimiento y expresión de emociones de lo simbólico a lo vivencial.</p>	
<p>MOMENTOS</p>	
<p>Inicio</p>	<p>Duración: 25 minutos.</p>
<p>Recursos:</p>	
<p>Actividades:</p> <p>-Reafirmar la actividad elegida por ellas para desempeñar durante esta sesión y la estructura que se llevará a cabo. -Preparar el área y los materiales de trabajo.</p>	
<p>Desarrollo</p>	<p>Duración: 2 horas.</p>
<p>Recursos:</p> <p>-Horno eléctrico. -Diversos utensilios de cocina. -Harina para hornear cupcakes. -Diversos ingredientes para decorar el cupcake. -Diversos materiales para decorar la caja donde se resguardará el cupcake principal.</p>	
<p>Actividades:</p> <p>-Permitir a las menores un espacio creado y sugerido totalmente por ellas, que represente lo más significativo, en el cual puedan explorar su individualidad, su sentido de comunidad, así como la autorregulación que implica un espacio así permitido y desarrollado en libertad. -Hornear y decorar cupcakes.</p>	
<p>Cierre</p>	<p>Duración: 30 minutos.</p>
<p>Recursos:</p> <p>-Todos los diseños e ilustraciones realizadas a lo largo de las sesiones. -Narrativa organizada y resignificada por parte del facilitador, personalizada para cada participante.</p>	
<p>Actividades:</p> <p>- Entregar el cuento a cada menor con la historia que ellas redactaron a lo largo de la intervención, así como todos sus diseños y bocetos. - Acompañar la reflexión final sobre las capacidades desarrolladas a lo largo del taller, partiendo del personaje, pero reconociendo cómo ellas tienen un potencial para resignificar su propio pasado, presente y futuro.</p>	

Consideraciones éticas

A lo largo de toda esta intervención se tendrán en cuenta las siguientes consideraciones éticas:

- Durante el desarrollo y la redacción que resulta posterior al análisis de los audios y videos derivados de la intervención se protegió siempre la identidad de cada uno de los participantes.
- La información obtenida a través de las entrevistas y videos fue resguardada procurando la confidencialidad de los datos obtenidos y el único responsable de esta labor será el facilitador que llevó a cabo la intervención.
- Para la realización de la transcripción de las sesiones, fue necesario contratar un servicio privado. A esta persona se le hizo firmar una carta de consentimiento con la finalidad de proteger la identidad de las menores y los contenidos de los audios, así como evitar la divulgación y/o distribución de la información con la que tuvo contacto.
- Se respetaron las diversas opiniones, comentarios, ideas y pensamientos expresados por las personas integrantes, asegurando la no contradicción de sus valores.
- Bajo ningún motivo se ejerció o fomentó la discriminación dentro del grupo.
- Debido a la situación jurídica de las menores que participan en esta investigación, la cual compromete la autoridad de sus padres ejercidas hacia ellas, se proporcionó un consentimiento informado a la directora de institución, que es la autoridad que se encuentra a cargo de las menores, con la finalidad de que se tenga consciencia sobre los objetivos, la finalidad y los alcances de la intervención, además de indicar que la información obtenida será utilizada con fines académicos y de investigación.
- Las participantes tuvieron la libertad de abandonar la intervención de manera temporal o definitiva en cualquier momento.

Metodología de análisis

Para la obtención y análisis de datos, fueron utilizados los siguientes medios y métodos:

- Grabación de audio de las sesiones.
- Grabación de video de las sesiones.
- Fotografías.
- Narrativa referente al cuento desarrollado por cada participante.
- Diseños e ilustraciones referentes al cuento desarrollado por cada participante.
- La interacción entre los participantes.
- El juego.
- La versión de sentido.
- La observación fenomenológica.

Se detallará cada una de las herramientas utilizadas en los siguientes apartados.

Grabaciones de audio

Cada sesión duró aproximadamente entre 2 horas con 30 minutos y 4 horas, fueron grabadas en audio en su totalidad, a excepción de momentos que por fallas tecnológicas no pudieron ser recuperados, pero esto fue muy esporádico y no fue más allá de unos cuantos minutos.

Cuando se inició el taller, las participantes eran muy conscientes de que estaban siendo audiograbadas, y parecía que esto causaba que no se expresaran tan libremente. Conforme transcurría el tiempo se fueron adaptando a ser grabadas, e incluso ellas mismas se percataban de que el dispositivo estuviera funcionando, pero, en algunas ocasiones y sobre todo en las reflexiones finales, llegaron a preguntar “¿también grabarás esto?”, a lo que yo les respondía que “sí, es necesario para mi tarea, pero si lo

deseas, puedo parar la grabación”. Nunca dijeron que no querían ser grabadas, pero posiblemente esto hizo que algunas reflexiones verbales fueran muy breves por parte de ellas.

Se logra observar que, sólo analizando los datos obtenidos en audio, no era suficiente para poder hacer un análisis o interpretación de las situaciones vivenciadas, ya que las menores, si bien expresaban sus emociones verbalmente, era notorio que se movían cosas dentro de ellas a un nivel más simbólico y que esto podía ser observado por las conductas, dibujos, narrativas e interacciones de las participantes.

Grabaciones de video

Cada sesión duró aproximadamente 3 horas y gran parte de ellas fueron grabadas en video, sin embargo, algunos momentos no pudieron ser recuperados debido a fallas tecnológicas. La última sesión no fue grabada en video, sólo fue grabada en audio, ya que fue evidente que la grabación del video podía llegar a ser percibida por las menores como muy invasiva por el tamaño del dispositivo el cual era algo grande y no tan discreto. La intención fue generar un espacio de privada e intimidad que generara un mejor clima para el cierre final del taller.

Esto tuvo un resultado muy positivo, ya que cuando las participantes se dan cuenta de que no están siendo grabadas en video, MB menciona “¡Qué bueno! No me gustaba ser grabada”, a lo que las demás participantes también asienten con alegría. Con lo anterior mencionado, puede interpretarse que posiblemente el ser conscientes de que estaban grabadas en video pudo haber limitado su expresión en algunos momentos.

Por otra parte, debido a lo dinámico de las sesiones y sus actividades, muchos de los momentos no pudieron ser captados en cámara, ya que constantemente cambiábamos de lugar de trabajo o simplemente corríamos por todo el patio.

Fotografías

En todas las sesiones siempre estuvo presente el registro fotográfico. Este era utilizado para captar los siguientes momentos:

- Evidenciar el proceso creativo para la creación de las producciones realizadas en sesión.
- Tener un registro visual de los diseños e ilustraciones, producto final de las sesiones.
- Mostrar el espacio de trabajo designado para cada sesión.
- Mostrar los materiales de trabajo para la sesión.
- Evidenciar las interacciones entre las participantes.
- Evidenciar el clima de privacidad, confidencialidad e intimidad creado en la sesión.
- Evidenciar las interacciones entre las participantes y el facilitador.
- Mostrar los momentos y vivencias más significativas de las sesiones.

Por lo general, las menores se mostraban gustosas al requerir de mi parte fotografiar sus producciones. Esto en ningún momento se llegó a tomar como invasivo, todo lo contrario, en ocasiones ellas solicitaban que se le tomara fotografía a sus trabajos.

Un impacto que tuvieron las fotografías fue que las participantes pudieron reconocerse a ellas mismas y a sus producciones a través de las imágenes captadas por la cámara.

Narrativas

La narrativa generada a través de la historia que cada una se encontraba desarrollando a lo largo de las sesiones fue solamente video y audio grabada, ya que

entre ellas acordaron no deseaban escribirla. Preferían tener más tiempo para pintar, dibujar y jugar que escribir.

FB siendo la participante más joven, presentaba problemas para escribir su narrativa y darle una continuidad. Incluso constantemente se le tenía que estar recordando hasta qué punto de su historia se había quedado. Aunque, dentro de la historia que fue desarrollando, con la facilitación, FB poco a poco se percataba de que sí existía una continuidad. Quizás esta dificultad para poder construir una narrativa secuencial sea consecuencia de la madurez cognitiva y psicológica de FB, producto de la etapa evolutiva en la que se encontraba al momento de la intervención. MB y BB podían fluir más libremente en sus narrativas. Es posible que esto se deba a que contaban con una mayor madurez.

Esta actividad siempre fue modelada con una narrativa base como ejemplo para que ellas desarrollaran la propia. Concretamente se dividió en los siguientes momentos:

- i. Presentación del personaje.
- ii. Pasado del personaje.
- iii. Presente del personaje.
- iv. Futuro del personaje.

Cada apartado conforma un capítulo narrativo de cuento generado a lo largo de las sesiones. La narrativa fue un elemento muy importante, ya que simbólicamente representaba la percepción del mundo que tenían las menores, aunque fuese a nivel fantasía.

El análisis de narrativas y cuerpos narrativos

Uno de los objetivos de esta intervención fue el realizar un acercamiento no aversivo hacia las participantes. Las técnicas narrativas fue un complemento de las

sesiones que ayudó a comprender el mundo de las menores sin la necesidad de ser directivo ni aversivo.

Las construcciones narrativas se crean a través del lenguaje y “la narrativa es la matriz para la organización de los significados, para dar sentido a las experiencias, el mundo, los otros y nosotros mismos, siendo concebidas las personas como narradores de sus propias historias” (Bruner, 1994, mencionado en Capella, 2013). El interpretar las historias generadas en las sesiones fue una manera de conocer y acercarse a las participantes.

Por otra parte, Enríquez (2008) considera que, a través del análisis de narrativas, se genera una oportunidad para generar un análisis producido de la propia experiencia emocional, la cual puede funcionar como un puente facilitador para el entendimiento de la propia subjetividad y la subjetividad del otro. Con esto se quiere decir que, a través del análisis narrativo, se pueden identificar las emociones que se viven a nivel personal y a nivel grupal, y con ello generar un mayor entendimiento de las emociones experimentadas por el sujeto.

Al igual que la facilitación es algo que propicia la interacción con los niños y poder tener la posibilidad de ingresar a su mundo a través de una relación de condiciones adecuadas acorde a Rogers, también se necesita trabajar además de la palabra con otras estrategias que nos permitan recuperar su experiencia. Axline menciona el juego, pero otra herramienta es la narrativa y lo simbólico, ya que:

Narrar es una manera fundamentalmente humana de dar significado a la experiencia. Tanto al expresar como al interpretar la experiencia del padecer, las narrativas median entre el mundo interno de los pensamientos y sentimientos, por un lado, y por otro, el mundo externo de las acciones observables y el estado de las situaciones. Crear una narrativa o escucharla, son procesos activos y constructivos que dependen de recursos personales y culturales. Los relatos se constituyen en medios poderosos de aprendizaje y permiten avanzar en el

entendimiento del otro, al propiciar contextos para la comprensión de lo que no se ha experimentado personalmente. Para quienes escuchan, conocer una historia pone en movimiento la búsqueda de significados posibles considerados y surge una narrativa co-construida entre el mundo de la historia y la historia del mundo en que es narrada. Explorar las narrativas como un constructo teórico provee de un amplio marco al estimar lo que sucede en los relatos particulares. (Hamui, 2011, p. 51)

Se considera que facilitar los procesos narrativos en un menor, es adaptarse a su etapa evolutiva, a su lenguaje, a su particular manera de comunicar, a su mundo real y a su fantasía. Con esto se procura no violentarlos más de lo que ellos ya se encuentran tanto por el sistema legal, como por sus violentadores pasados.

Diseños e ilustraciones artísticas

Una manera de acercarse y conocer más íntimamente a las participantes fue a través de sus dibujos, ya que en ellos reflejaban situaciones y emociones que verbalmente no podían describir en un nivel de consciencia plena. Ejemplo de esto fue al preguntarles directamente sobre esa situación relacionada a su vida personal. Preferían no consternar y quedarse en silencio incluso ignorar la pregunta.

En cada participante, la serie de ilustraciones creadas reflejaba una homogeneidad en cuanto a los colores utilizados, el trazo y la presión ejercida con la mano, los diseños generados, los escenarios demostrados y las situaciones vivenciadas. Puede resultar muy fácil identificar los diseños de cada una.

Esta actividad siempre fue modelada con ilustraciones base como ejemplo para que ellas desarrollaran las propias. Concretamente se dividió en los siguientes momentos:

A. Presentación del personaje.

B. Pasado del personaje.

C. Presente del personaje.

D. Futuro del personaje.

Cada apartado conforma un capítulo ilustrado de cuento generado a lo largo de las sesiones.

Para poder llevar la tarea del diseño y la ilustración, a lo largo de las sesiones se les fue enseñando a las menores diversas técnicas artísticas. Se les mostraron en el siguiente orden:

1. Acuarela.

2. Colores.

3. Pintura acrílica.

La técnica que tuvo más dificultad para ser aprendida por las participantes fue la acuarela, debido a la gran cantidad de pasos e instrucciones que se necesitan seguir y al cuidado que se debe tener con la hoja y la pintura. De hecho, esta técnica fue la que causó más frustración en ellas.

Al final, fue interesante ver cómo cada una de las participantes lograba identificarse con alguna técnica artística. Sorprendentemente, para FB la acuarela fue su preferida, a pesar de haber sido la que más le costó, para MB fue la pintura acrílica, ya que parecía lograba expresar mejor el brillo de sus personajes con esta técnica, y por último BB, que tuvo preferencia por los colores neón que logró encontrar tanto en las pinturas acrílicas, en algunos plumones y en stickers que se pusieron a su disposición.

La interacción entre los participantes

Complementando el punto anterior, el momento designado para el diseño y la ilustración fue evolucionando poco a poco. En un inicio eran un espacio de interacción y

plática, un espacio de unidad como grupo, pero poco a poco se llegó a convertir en un espacio de privacidad, intimidad y silencio. En las últimas sesiones podía verse incluso cómo cada una delimitaba su espacio físico para el trabajo y como buscaban aislarse de las otras. Es como si a través de la ilustración hubiesen encontrado un momento para ellas mismas, al grado de que MB prefería designar el tiempo que estaba destinado para el juego a continuar ilustrando.

El juego

El momento para jugar siempre fue diferente, ya que si bien, se proponía una actividad pretexto para desatar el juego, siempre estos estaban sujetos a que las participantes pudiesen contribuir a generar el clima que deseaban vivir. Desde posponer reglas y límites hasta definir su rol durante este tiempo.

En un principio se les brindo un espacio de libertad en donde no se tenían definidos los límites y ni existían las reglas más allá de respetar los tiempos y espacios de la sesión. Poco a poco ellas mismas comenzaron a autorregularse y a definir sus propios límites y reglas al grado de comenzar a generar un sentido de comunidad, solidaridad, respeto y justicia a través del juego.

Versión de sentido

Justo al salir de cada sesión, se procedía a grabar un audio que mantenía una duración promedio de entre 7 y 10 minutos con principales reflexiones y emociones vivenciadas acorde a la sesión. Al escuchar estos audios era evidente la gran carga emocional que había y lo fresco de la información. Este pequeño tiempo ayudaba a expresar todo el sentir por medio de palabras y a través de esto asimilar las intervenciones aplicadas, dar cuenta de las participantes y sus interacciones, resaltar los principales momentos de la sesión y reconocer la propia implicación personal.

Estos audios se volvieron un medio de comunicación inmediato con la asesora del Trabajo de Obtención de Grado (TOG) , con la finalidad de dar cuenta de los resultados obtenidos en la sesión justo cuando esta iba terminado.

Estos audios se volvieron un breve resumen del contenido que tuvo la sesión, las experiencias vividas y los momentos más importantes experimentados tanto por el facilitador como por las participantes.

En los audios había momentos en los que autoevaluaba la intervención, los materiales utilizados y el manejo de las situaciones presentadas. Comencé a darme cuenta de que en ocasiones era muy severo conmigo mismo y no lograba percatarme del buen desempeño que tuvo la sesión. También me di cuenta de cómo siempre procuraba el bienestar de las participantes antes que el cumplimiento de los objetivos de las sesiones, que por fortuna siempre se dieron.

Ciertos momentos del audio eran dedicados a mis impresiones de las participantes: su desempeño, avance, participación y actitud. También comencé a caer en cuenta de que no sólo ellas generaban lazos entre sí y para sí, sino que comenzamos a construir una comunidad.

La observación fenomenológica

Se entiende por método fenomenológico como "...explorar en la conciencia de la persona, es decir, entender la esencia misma, el modo de percibir la vida a través de experiencias, los significados que las rodean y son definidas en la vida psíquica del individuo" (Fuster-Guillen, 2019, p. 205).

Podría decirse entonces que la observación fenomenológica intenta mirar al individuo buscando entender su esencia subjetiva sin limitarse meramente a lo descriptivo. Es tratar de poder observar lo que es sin preguntarse por qué o para qué. Es

tratar de dar una mirada a la integralidad y complejidad del ser, sin tratar de dividirlo o seccionarlo para su estudio. Es dar a la subjetividad que se encuentra en juego.

Durante la descripción de las interacciones de las participantes a lo largo de este trabajo, se ha buscado replicar sus palabras exactas y describir las situaciones vividas lo más acercado a su realidad.

Relato del proceso

Si bien el diseño base de la intervención permaneció estable a lo largo del proceso, se tuvieron que hacer algunos ajustes de las sesiones. A continuación, se describen los más significativos:

- I. Horario de inicio y termino de las sesiones: La duración de las sesiones estaba establecida para ser de tres horas, no obstante, esto en muchas ocasiones no pudo ser así por factores ajenos a la intervención cómo: retrasos en el inicio de las sesiones por parte de las administradoras del albergue, visitas inesperadas que interrumpían los procesos, horarios de comida desorganizados, falta de alimento en las participantes, entre otras.
- II. Los juegos propuestos: Inicialmente se tenía planteado poner a disposición de las menores una gran cantidad de juegos y juguetes con la intención de que ellas decidieran libremente que hacer durante el tiempo del juego libre. Sin embargo, se llegaba a percibir que requerían un poco de estimulación o modelaje para comenzar alguna actividad ante la indecisión de qué hacer, por lo que el tiempo designado para el juego libre tuvo que ser modificado y complementado con actividades pretexto que pudiesen dar pauta a qué juego se ejecutaría y con ello, poder aprovechar mejor el tiempo.

- III. El cronograma de cada sesión: Originalmente las sesiones estaban diseñadas para iniciar con 1. el espacio de juego libre, 2. las actividades de desarrollo de narrativa e ilustración y 3. espacio de reflexión personal. Al comentar esto con las participantes, ellas reconocen que trabajarían de mejor manera si iniciáramos con las actividades tarea y después se jugara, ya que mencionan que estarían más concentradas. La estructura de las sesiones quedó iniciando con el 1. saludo e instrucciones a seguir durante la sesión, 2. desarrollo de narrativa e ilustración, 3. tiempo de juego y 4. reflexiones finales. Con esta nueva estructura comenzó a hacerse evidente poco a poco cómo el juego formaba parte del cierre de las sesiones, ya que era un espacio donde se privilegiaba la interacción y la expresión de emociones, lo que facilitaba las reflexiones finales de las participantes.
- IV. Adaptaciones ante el COVID-19: Debido a que esta intervención se realizó durante la contingencia sanitaria que vivimos a nivel mundial, se tuvieron que tomar muchas precauciones de higiene y desinfección que anteriormente no se tenían previstas, como medida preventiva para evitar contagios dentro de la casa hogar. Inicialmente mi asistencia a la casa hogar era con careta y cubrebocas, pero, las menores constantemente me decían “puedes quitártelo, no pasa nada”. Yo procedía a explicarles un poco de la situación que estaba viviendo el mundo ante el COVID-19, pero, aun así me seguían pidiendo que me quitara mis protecciones. Al final decidí solo conservar el cubrebocas y desinfectar todos los materiales de trabajo, ya que parecía ser que la mezcla de careta y tapabocas generaba una barrea física entre las niñas y yo. Incluso en algún momento las niñas vieron cómo me acomodaba la mascarilla quirúrgica y sonreía a la vez. Con esto se percataron de que usaba brackets, con lo cual quedaron muy sorprendidas. Considero que a pesar de solo haber conservado la mascarilla para tapar nariz y boca, esto continuaba siendo una barrera física que no permitía que mi autenticidad fuera expresada del todo, ya que las niñas no podían percibir mis gestos faciales. Aún con esto, las menores siempre me percibieron como alegre.

- V. El alcance de la intervención: Originalmente esta intervención tenía como objetivo facilitar el reconocimiento y la expresión de las emociones en las participantes, no obstante, conforme se desarrolló el taller, me fui percatando que las menores llegaron un paso más allá. Lograron resignificar su pasado, tener mayor consciencia de su presente y visualizar un futuro con mayores posibilidades, todo gracias a que el espacio creado sesión a sesión facilitó el reconocimiento de ellas mismas y la reconstrucción de su identidad, por lo que el marco teórico tuvo que ser nutrido con textos referentes a la construcción de la identidad desde la narrativa y a través del otro, entre otros temas menores.

Evaluación de cada una de las sesiones

Cada sesión fue única y en todas se cumplieron los objetivos planteados inicialmente, e incluso algunos adicionales que no se tenían contemplados en un inicio. Se tuvieron que hacer pequeños ajustes a lo largo de la intervención, pero estos no afectaron en lo más absoluto a los objetivos iniciales.

1ª sesión. Esta sesión se llevó a cabo el sábado 19 de septiembre de 2020 y comenzó a las 10:15 am y terminó a las 1:40 pm. El objetivo particular de esta clase era encuadrar el taller y asentar el clima de fantasía y juego que caracterizarían a las sesiones posteriores.

Por los protocolos de salubridad impuestos por el gobierno, era necesario portar careta y cubrebocas en todo momento, pero MB me menciona “puedes quitártelo, no pasa nada”. Pareciera que en un inicio esto fue una barrera, ya que nunca vi a ninguna de las autoridades del albergue usar mascarilla para cubrir nariz o boca. No accedí a esta petición.

Las menores se mostraron felices debido a la cantidad de material que tenían disponible e incluso parecían no malgastarlo. El lugar de trabajo fue en las mesas grandes del comedor y procedí a forrarlas con plástico para evitar manchas.

En sus producciones artísticas, las menores reflejaron situaciones como el miedo, la soledad, el anhelo y el amor. En cuanto a las situaciones que se dieron en la sesión fue una gran alegría y la sensación de libertad.

En cuanto al espacio de juego libre, responden muy bien y eligen jugar con las pistolas de agua, en donde se meten muy dentro de su rol de juego y son capaces de demostrar emociones como la agresividad y el enojo.

Al llevarse la sesión en un espacio tan grande y abierto de la casa hogar, algunas veces se acercaban algunos niños solicitando unirse a la actividad. Las integrantes de la sesión generalmente los ignoraban, esperando a que se fueran o en algunas ocasiones si llegaban a comentar que no deberían de estar ahí, en especial MB hacía este tipo de acción.

En esta sesión, a MB le cuesta aceptar su producción artística, ya que no queda satisfecha con el resultado por algunos trazos de pintura que no quedaron acorde a su expectativa. A lo largo del proceso tuvo algunos bloqueos creativos y era notorio que en algunos aspectos de su diseño tomaba como inspiración algunos elementos de su compañera BB. Busca ser independiente y le cuesta trabajo pedir ayuda. A través de su trabajo representa una serie de emociones, siendo la tristeza la más evidente.

En cuanto a BB, si bien su producción no fue lo que inicialmente deseaba, muestra una gran aceptación por su producción final. Utiliza su cuerpo para poder dar una mayor expresión artística y llena sus manos y brazos de pintura y diseños. Se muestra siempre muy socia y participativa, es muy espontánea en cuanto a la creatividad se refiere y es

capaz de solicitar ayuda cuando lo cree necesario. A través de su trabajo representa una serie de emociones, siendo la soledad a la que más peso le da.

Por último, FB buscaba momentos para estar a solas y poder concentrarse en avanzar sus diseños, solicitaba apoyo solo cuando ella lo consideraba necesario y este esperaba se le diera de inmediato. Refleja a través del trabajo realizado en la sesión como principal emoción el anhelo y la familia.

El objetivo es cumplido satisfactoriamente en esta sesión, ya que las niñas logran entender la estructura que tendrán las sesiones y el tipo de materiales que tendrán a su disposición.

2ª sesión. Llevada a cabo el sábado 26 de septiembre de 2020, se tuvo un retraso por parte de la institución y arrancó la sesión a las 10:30 am, terminando a las 1:40 pm. El objetivo particular de esta clase era diseñar el personaje base que sería protagonista en la historia que se desarrollaría en las posteriores sesiones.

Los fenómenos presentes en esta sesión fueron el hambre, la frustración, el estrés, la paciencia, la aceptación, el aburrimiento y la expresión simbólica de emociones a través del cuento.

En esta ocasión el espacio de trabajo fue mucho más reducido, ya que me asignó a la dirección. Inicialmente esto fue una desventaja, ya que no se contaba con el gran espacio de trabajo de la sesión pasada y el miedo constante de dañar o manchar los documentos que se encontraban sobre el escritorio, no obstante, este espacio se encontraba lleno de fotos de los integrantes de la casa hogar, por lo que esta situación desató una serie de recuerdos que comenzaron a compartir conmigo.

Por otra parte, este espacio reducido generó un ambiente de privacidad e intimidad que fue bien recibido por las participantes, ya que no teníamos tantas interrupciones.

Al igual que en la sesión pasada, a MB le sigue costando trabajo aceptar sus propias creaciones y producciones, pero logra percatarse que esto no es solamente con sus dibujos, reconoce que tampoco logra aceptarse a sí misma en cuanto a su físico y forma de ser. Esto genera una mayor consciencia de sí misma y comenta comenzará a trabajar en su autoaceptación.

En cuanto a BB, vuelve a busca generar convivencia y unidad entre los integrantes y nuevamente vuelve a utilizar sus brazos como una extensión de su expresión artística. Se muestra muy gustosa de todas las actividades y siempre mantiene una actitud alegre. Se da cuenta de que debe de ser más paciente y que puede obtener recompensas a través de su esfuerzo. Si bien hace algunos trazos no deseados en su diseño, esto logra aceptarlo y verlo como parte esencial de su diseño. En cuanto al diseño de su narrativa, se apoya en la película de Disney "Rapunzel", para generar una narrativa propia.

En esta sesión, FB genera un acercamiento muy cálido e íntimo conmigo como facilitador, logra verme como un compañero más y no como un moderador de la sesión e implementa una dinámica que podría denominarse como el juego de los secretos, en donde me dice cosas al oído y con una voz baja. El contenido de estas conversaciones no iba más allá de las siguientes frases "que nadie nos escuche, no le digas a nadie, no hables tan fuerte", seguido de unas cuantas risas.

En relación con el juego, nuevamente se hacen evidente las trampas ejercidas durante este tiempo por parte de FB, lo que genera un disgusto en las demás participantes. Procedo solamente a hacer evidentes los momentos en donde FB hace trampa, pero en ningún momento se le prohíbe. Para esta sesión, fue necesario modelar

una actividad de juego prediseñada para poder generar interés en las integrantes, ya que no lograban ponerse de acuerdo en qué actividad les gustaría desempeñar.

En esta ocasión se hace más palpable el clima que se va generando, ya que las participantes comienzan a apoyarse mutuamente y a generar comunidad, pero a la par, buscan momentos de independencia y concentración, siempre siendo conscientes de que cuentan con mi apoyo.

El objetivo de esta sesión es cumplido, ya que las menores logran desarrollar un personaje propio y comprenden que será el protagonista de una historia desarrollada por ellas mismas.

3ª sesión. Se llevó a cabo el sábado 03 de octubre de 2020, se tuvo un retraso por parte de la institución y arrancó la sesión a las 10:30 am, terminando a las 1:20 pm. El objetivo particular de esta clase era diseñar primer capítulo de su historia que se centraba principalmente en el pasado del personaje, para que con esto las participantes pudiesen reconocer y expresar emociones vivenciadas en el pasado de una manera simbólica. En esta ocasión el lugar de trabajo vuelve a llevar a cabo dentro de la dirección.

Los fenómenos presentes en esta sesión fueron la amistad, la solidaridad, la soledad, la tristeza, la muerte, la maldad, la vida, el enojo, y la frustración, la privacidad, la indiferencia, el respeto y la alegría.

Para este punto, para FB pareciera que el momento designado para la creación narrativa y el diseño no logra captar su atención, por lo que se hace evidente un aburrimiento en ella. Llega un momento donde indica que desea dibujar una sirena, pero no sabe cómo hacerlo, por lo que dice "tú sólo dibújala, yo la coloreo y le pongo detalles". Se accede a su petición. Disfruta por igual los juegos físicos y de mesa, no obstante,

durante el tiempo de juego estructurado y con reglas se frustra mucho, ya que no puede tener el mismo desempeño que sus compañeras. Ante la falta de poder generar una narrativa propia, recurre a basarse en película de Disney "La Sirenita" para generar una propia. Menciona sentirse más cómoda trabajando en la dirección, ya que "Me da vergüenza que los niños me vean afuera".

En esta ocasión, BB se sorprende al darse cuenta que era necesario realizar el pasado de su personaje, por lo que dice "dejaré así mi personaje, no tiene pasado". Después de unos minutos logra fluir su imaginación y vuelve a basarse en el cuento de Rapunzel para generar su narrativa. Se ve muy gustosa de participar en actividades que le permitan expresarse a través de su cuerpo y busca alentar a su compañera FB en poder ganar en los juegos sin necesidad de hacer trampa. Menciona que le gusta trabajar en las mesas del comedor. Dice no sentirse tan libre en la dirección por que puede haber accidentes en los documentos importantes que se tienen a la mano.

MB comienza muy entusiasmada y productiva su actividad, por lo que comienza a generar una narrativa y diseños propios de una manera muy rápida y gran creatividad. Parece querer comparar sus producciones con la que yo llevo como modelaje y menciona "Te digo algo de mi personaje: no que quedó como me hubiera gustado. Me hubiera gustado hacer más chido, diferente, algo como tus dibujos". Aun así, al final logra percatarse que ha tenido un gran avance artístico y en esta ocasión acepta con más facilidad sus producciones. En cuanto al juego, nuevamente muestra un desinterés por participar en las actividades físicas, pero gusta de ser moderadora y coordinadora de la actividad. En el juego de mesa estructurado, parece inicialmente gustarle, pero al poco tiempo pierde interés, no obstante, busca alentar a su compañera FB a ganar sin trampa. También que le gusta más trabajar en las mesas del comedor.

En esta ocasión el grupo se hace evidente de la presencia de las trampas dentro del juego y fomentar el sentido de justicia a través de buscar ganar sin hacer trampa. FB

parece sentirte un poco limitada ante esta situación ya que puede que hiciera comparativa de su propio desempeño con el de sus compañeras mayores e incluso con el mío. También MB compara sus diseños con los míos, pero comprende que es cuestión de práctica el ir mejorando.

El objetivo de esta sesión se cumple, ya que algunas emociones pasadas si lograron ser representadas de manera simbólica, sin embargo, se pudieron visualizar la dificultad presente en las menores para hablar del pasado, aunque no fuese el propio. Esto posiblemente se debe a la dificultad que tienen ellas para hablar sobre los eventos pasados que han marcado sus vidas.

Por otra parte, es importante reconocer que comienzan a hacer consciencia por el gusto de la convivencia grupal, pero también por buscar tiempos para estar a solas.

4ª sesión. Se llevó a cabo el sábado 10 de octubre de 2020, se tuvo un retraso por parte de la institución y arrancó la sesión a las 10:10 am, terminando a las 1:00 pm. El objetivo particular de esta clase era diseñar segundo capítulo de su historia que se centraba en el presente del personaje, para que con esto las participantes pudiesen reconocer y expresar emociones vivenciadas en el presente de una manera simbólica. En esta ocasión el lugar de trabajo es en las mesas del comedor.

Los fenómenos presentes en esta sesión fueron la intimidad, la alegría, la tristeza, la frustración, aceptación, soledad, el castigo, la maldad, amistad, ayuda, familia, matrimonio, el castigo, el noviazgo.

Desde la sesión pasada, FB se dirigía al facilitador como "muchacho", pero en esta sesión procedió a decir "¡Hey tú! muchacho, como sea que te llames". Esto genera molestia en sus compañeras y le mencionan "no se llama muchacho, se llama Mauricio. No le sigas diciendo así". Se permite que esta situación continúe y se llama a FB "niña,

como sea que te llames”. Esto genera molestia en ella y pide que se le llame por su nombre, por lo que yo le pido que también ella me llame por el mío. Se basa en una película de Disney diferente para generar la base de su narrativa, y se apoya en los cangrejos que salen en la película “Nemo”. Me pide nuevamente que le ayude a realizar sus diseños, a lo cual accedo. Vuelve a hacer trampa en los juegos. BB un poco cansada por la situación del juego deshonesto, hace trampa contra FB exclusivamente. Con esta acción, FB logra darse cuenta “no es justo que te hagan trampa”.

En esta ocasión BB vuelve a experimentar con sus límites y procede a hacer un diseño aventando pintura directo a su hoja de papel y con esto, mancando la mesa. Menciona que es consciente sobre las consecuencias que tiene esto y me pide que no me preocupe, “yo limpiaré todo, lo prometo”. Le permito expresarse de esta manera confiando en que resolverá el problema de la suciedad. BB se percató que es la sesión 4 de 6, por lo que se entristece un poco al darse cuenta que ya mero se terminará el taller. Me pregunta si continuaré visitándolas. Comenta que ha disfrutado mucho de las sesiones y que le encanta lo variadas que son.

Nuevamente MB se muestra bastante productiva y creativa al inicio de la actividad artística, por lo que sacrifica el tiempo destinado al juego con tal de seguir dibujando. Le gustan tanto sus dibujos que me pide quedárselos en esta ocasión. Encuentra en el dibujo un espacio personal y de privacidad propio.

En esta sesión me percaté de la influencia del contexto ante las actitudes de las participantes, ya que en el comedor son capaces de expresar más libremente sus emociones a un nivel artístico y simbólico. Por el contrario, en la dirección son capaces de llegar a reflexiones más personales y profundas. Se hace más fuerte la evidencia de la generación de espacios que fortalecen los lazos afectivos a nivel comunidad y los espacios que generan intimidad y privacidad.

5ª sesión. Llevada a cabo el sábado 17 de octubre de 2020, se tuvo un retraso por parte de la institución y arrancó la sesión a las 10:00 am, terminando a las 1:20 pm. El objetivo particular de esta clase era diseñar tercer y último capítulo de su historia que se centraba en el futuro del personaje, para que con esto las participantes pudiesen reconocer y expresar emociones vivenciadas en el futuro de una manera simbólica. En esta ocasión el lugar de trabajo vuelve a llevar a cabo en las mesas del comedor, pero tuvimos constantes interrupciones que alteraron el ritmo y espacios de la sesión.

Para esta sesión, las niñas comentan que desean ilustrar el último capítulo con la técnica artística que más les gustó o con la que más se identificaron.

Los fenómenos que estuvieron presentes en esta sesión fueron la protección y defensa del espacio personal, invasión, hostilidad, frustración, enojo, injusticia, impotencia, maternidad, matrimonio, soltería y crianza.

Hubo un cambio de actitud muy significativo en la actitud de FB en esta sesión, ya que al iniciar la sesión lo primero que me dice es "sé que te llamas Mauricio y no muchacho. Ya no te cambiaré el nombre". Pudo reconocerse por mi nombre y a la par yo la reconocí por el suyo. Logra darse cuenta que es la participante que ha realizado más diseños a lo largo de las sesiones y es la que tiene la historia con más personajes. Durante el juego, buscó respetar las reglas y no hacer trampa. En esta ocasión trabajó muy alejada de sus compañeras y delimitó claramente el área de trabajo a utilizar en la mesa.

Las producciones de BB a lo largo del curso son muy similares, pero la manera en la cual los ilustra y los colores que utiliza es lo que le da un significado único a cada uno. Es capaz de autorregularse en el juego y ha desarrollado un sentido de justicia muy amplio con el cual busca mediar las interacciones de todos los participantes. Al igual que FB, BB trabajó muy alejada de sus compañeras y delimitó claramente el área de trabajo a utilizar en la mesa.

MB en ciertos momentos plasmados en su producción logra reconocerse a sí misma. En esta sesión si se nos une a las actividades físicas y de juego, pero esto se debe a la invasión que se tuvo de las mesas del comedor y el patio de juegos. Aun en estas interacciones, busca delimitar un espacio personal propio. En esta ocasión trabajó muy alejada de sus compañeras, al grado de preferir estar en una mesa ella sola.

Es importante resaltar que en esta sesión el sentimiento más fuerte fue el de invasión debido a unas visitas que acapararon todo el espacio. Incluso FB lo equipara con una "invasión zombie".

El objetivo de esta sesión se dio de manera forzada, ya que no se contó con el tiempo y el espacio necesario. Aun así, si fue posible hacer una integración de todas las partes de los cuentos.

6ª sesión. Se llevó a cabo el sábado 24 de octubre de 2020, se tuvo un retraso por parte de la institución y arrancó la sesión a las 10:15 am, terminando a las 1:00 pm. El objetivo particular de esta sesión era ver la evolución del reconocimiento y expresión de emociones de lo simbólico a lo vivencial. En esta ocasión el lugar de trabajo vuelve a ser en las mesas de trabajo.

Las principales situaciones presentadas en esta sesión fueron la nostalgia, el agradecimiento, el reconocimiento, la diversión, la cocina, la integración, la solidaridad, el amor, la amistad y la familia.

En esta ocasión FB dedica su producción a su mamá biológica. A lo largo del proceso demostró nostalgia por su familia biológica. Le cuesta trabajo verbalizar los aprendizajes obtenidos a lo largo de la intervención, pero reconoce que se divirtió mucho y que le gustaría continuar dibujando y jugando. Cuando se hace un análisis sobre las

narrativas y los dibujos que hizo FB a lo largo de todas las sesiones, es notable que un tema bastante frecuente son las relaciones y la familia. Se cierra la sesión haciendo la reflexión de que ella no tiene una sola familia y que hay muchas personas que la quieren y que también los puede considerar una familia más. Si bien, estas palabras en un inicio hacen que ella se suelte en llanto, al final parece ser que se mueve algo en ella que le permite sacar o liberar algo que estaba atorado.

BB dedica su producción a una de las cuidadoras principales de la casa hogar. Cuando se hace el análisis sobre la narrativa y los dibujos que hizo BB a lo largo de todas las sesiones se descubre un tema muy recurrente que ella toca: la fuerza de la mujer. Cierra la sesión haciendo la reflexión de que ella es una mujer fuerte y que tiene muchos dones. A su decir, esto la hace sentir validada, reconocida.

En cuanto al análisis sobre las narrativas y los dibujos que hizo MB a lo largo de todas las sesiones, el tema bastante frecuente en ella fue el cómo sus personajes brillan y dejan de brillar. Cierra la sesión haciendo la reflexión de qué ella tiene muchas maneras de brillar y muy particulares, y que el amor tiene un brillo especial. Ella misma en ocasiones se identificaba con una persona que simbólicamente “no brilla”, por lo que al escuchar estas palabras parece sentirse validada. Se cierra la reflexión indicándole que puede brillar de muchas maneras y de muchos colores y que siempre va haber personas que estén dispuestos ayudarla a pesar de que ya no sea consciente de esta ayuda. Al igual que a las otras participantes, esta reflexión la hace entrar en llanto y acude abrazarme y agradecerme todas las enseñanzas que aprendió a lo largo de este taller.

En este punto se observa que todos los objetivos a lo largo de las sesiones fueron cumplidos y que incluso se tuvieron alcances más allá de lo planeado originalmente.

El realizar un cuento y sintetizarles su producción en una compilación final fue una manera de validarlas y reconocer el trabajo realizado a lo largo de las semanas, además de que fue una manera de comunicación simbólica entre el facilitador y las menores, lo

cual resultó ser bastante adecuado a cada una de las participantes y a pesar de haber estado siempre en grupo, cada trabajo fue muy personal y adoptó el camino que cada menor necesitaba.

Balance reflexivo

- I. Trabajar con menores demanda una flexibilidad y creatividad mayor al facilitador en comparación con el trabajo de adultos, ya que, por la inmadurez natural de su sistema nervioso, a un menor no le es posible tolerar la tensión y posponer la expresión de sus emociones (Larios, 2010). Una intervención eficaz con infantes debe de adaptarse a las condiciones físicas, psicológicas y sociales acorde a la etapa evolutiva de esta población, además de contar con todas las actitudes facilitadoras propuestas por el ECP.
- II. El facilitador tiene que ser percibido como un niño más, como un integrante del grupo y no como un profesor, maestro o terapeuta, ya que:
[...] dentro de la seguridad de este cuarto en donde el niño es la persona más importante, donde él controla la situación y a sí mismo, donde nadie le dice lo que debe hacer, nadie lo critica, nadie lo regaña ni sugiere o lo obliga y nadie se entromete en su vida privada, siente, de momento, que ahí puede extender sus alas y verse frente a frente, ya que es aceptado por completo. Puede probar sus ideas y expresarse abiertamente, pues este es su mundo en donde no tiene que competir con otras fuerzas tales como la autoridad del adulto o la rivalidad de otros niños, o también situaciones en donde se le toma como instrumento en el juego entre dos padres quisquillosos o se convierte en el blanco de las frustraciones y agresiones de otra persona. (Axline, 1974, p. 25)
- III. El trabajo de emociones puede llegar a darse de manera simbólica y figurativa en menores y esto representa una amenaza menor, por lo que puede ser un proceso más placentero que un proceso que se trabaja con plena consciencia y centrado en la realidad.

- IV. La creación narrativa puede resultar ser un proceso más complicado con niños de edades más jóvenes, por lo tanto, requieren más apoyo del facilitador para su elaboración.
- V. Se confirma lo dicho por Axline (1974): "el juego es el medio natural de autoexpresión que utiliza el niño" (p. 18), por lo tanto, el facilitador debe adaptarse en todo el momento al nivel de lenguaje y narrativa que presenta el menor, siendo empático con la carga simbólica y fantásica que este puede llegar a transmitir.
- VI. El trabajo con menores de edad víctimas de abuso sexual puede dificultarse si se hace a un nivel consciente, ya que puede enfrentarse al menor a un evento aversivo para el cual no se encuentra preparado ni cognitiva ni psicológicamente debido a la falta de madurez de su sistema nervioso.
- VII. El menor tiene las herramientas necesarias para activar su tendencia hacia al desarrollo y su descubrimiento puede ser facilitado por la terapia de juego, ya que:

[...] por medio de las experiencias en la terapia de juego, se da al niño la oportunidad de conocerse a sí mismo a través de su relación con el terapeuta. Este adopta actitudes que transmiten sentimientos de seguridad al niño, dándole la oportunidad de explorar no sólo el cuarto de los juguetes, sino también a sí mismo en esta relación y experiencia. El niño tendrá el privilegio de compararse consigo mismo. Como resultado de esta autoexploración, de experimentarse en relación a otros, de autoexpansión, aprende a aceptar y respetarse no sólo a sí mismo sino también a los demás, utilizando la libertad con un sentido de responsabilidad. (Axline, 1974, p. 7)
- VIII. El facilitador tiene que tener un gusto natural por el juego.
- IX. Al igual que un adulto, los niños perciben actitudes fingidas por parte del terapeuta.
- X. Fomentar respeto dentro de la relación facilitadora puede ser transformadora para el menor.

- XI. Al igual que un adulto, los menores también necesitan ser validados y valorados por lo que son.
- XII. Es importante brindar herramientas que promuevan la privacidad e intimidad de los menores pertenecientes a una casa hogar, ya que el ambiente de estos lugares difícilmente cuenta con espacios físicos designados para este fin.
- XIII. El avance del trabajo realizado con menores que han sido víctimas de abuso sexual puede verse en cuanto a cómo los menores mejoran sus relaciones con las personas que componen su entorno. Esto puede haber sido facilitado a través de las técnicas narrativas, ya que "las narrativas son medios poderosos para aprender y avanzar en el entendimiento de los semejantes, al propiciar contextos para la comprensión de lo que no se ha experimentado personalmente" (Hamui-Sutton, 2020, p. 52).
- XIV. El trabajo del abuso sexual en la infancia no pretende ser definitivo ni mucho menos atender las consecuencias de este evento. Su finalidad es brindar un acompañamiento donde el menor pueda sentirse comprendido y validado por su entorno y con esto, posiblemente desarrollar herramientas para que pueda enfrentar con más eficacia esta verdad en un futuro. Para este acompañamiento, el arte parece ser muy adecuado, ya que:

[...]en un encuadre terapéutico, las artes expresivas son el medio para aproximarse al miedo, la vergüenza, la culpabilidad o el enojo, inconsciente o no expresado, que frecuentemente nos ata a un patrón de silencio. La expresión creativa, que se acepta y comprende puede ayudar al participante a enfrentar estos sentimientos oscuros y tender un puente a la alegría, la sensualidad, el amor y la compasión. (Natalie Roger mencionada en Guadiana, 2013, p. 3)
- XV. Otra forma de acompañamiento efectiva en esta población, además de la antes mencionada, son las técnicas narrativas, ya que "la narrativa es la matriz para la organización de los significados, para dar sentido a las experiencias, el mundo, los otros y nosotros mismos, siendo concebidas las personas como narradores de sus propias historias" (Bruner, 1994, mencionado en Capella,

2013, p. 118). Es una manera de acercarse al menor sin ser invasivo y aversivo.

XVI. El niño puede construir su identidad a través de la narrativa.

La identidad narrativa da cuenta de un proceso dinámico en el cual se reinterpreta al sí mismo, y se refiere al proceso de construcción de significados de la relación entre el sí mismo y el mundo a través de la narración, en que la identidad personal se despliega en la acción y las obras ante otros. (Sepúlveda, 2013, mencionado en Capella, 2013, p. 119).

XVII. Es importante evitar cuestionamientos o preguntas directas a menores que han sufrido algún tipo de violencia. Respetar el ritmo propio del menor para comprender su vivencia es vital, de otra manera, podría estársele violentando.

XVIII. Un menor puede autorregular su conducta dentro de un clima de facilitación desde el ECP, ya que: "Si puedo crear un cierto tipo de relación, la otra persona descubrirá en sí mismo su capacidad de utilizarla para su propia maduración y de esa manera se producirán el cambio y el desarrollo individual" (Rogers, 2000, p. 41).

RESULTADOS

Cómo se comentó en el apartado anterior *Relato del proceso*, las categorías fueron actualizándose a lo largo de la creación de este documento, siendo este apartado la 3ª y última reformulación realizada, en la cual se presentan los alcances reales obtenidos, que fueron favorablemente más allá de la formulación inicial.

Los muchos modos en que las niñas se expresan

En este apartado se exponen las maneras diversas y creativas que las participantes encontraron para transmitir información, comunicarse y expresarse; formas que facilitan el entendimiento a menores desde el Desarrollo Humano como se podrá observar en los siguientes apartados.

Se busca mostrar el cómo las menores mantenían una comunicación más allá de las palabras y que permitirles que exploraran estos nuevos tipos de comunicación facilitaba la interacción entre ellas y lograban comunicar información que posiblemente se les dificultaba verbalizar.

Se ha de resaltar que el diseño de esta intervención siempre buscó adaptarse a los menores y su manera natural de expresarse, y no buscar que los menores se adaptaran a la intervención, al facilitador o a los materiales y juegos disponibles.

Encontrándonos a través del juego

En esta sección se busca describir como la interacción lúdica facilitó el encuentro entre los participantes, permitiendo un clima en donde la interacción se construía a través del juego y la comunicación simbólica y fantasiosa era totalmente valida, sostenida y

respetada, además de propiciar un espacio seguro en donde se tenía la oportunidad de reconocerse a sí mismo y al otro.

Una manera creativa que se utilizó para conocernos en la primera sesión fue separarnos unos cuantos metros uno del otro a manera de círculo y lanzarnos una bola de hilaza por rondas entre cada uno de los participantes. Cuando la hilaza era atrapada por alguno de los jugadores, este debía de responder acorde a la temática de la ronda.

En una de las rondas se preguntó ¿qué animal quisieras ser y por qué?, a lo que la integrante BB respondió lo siguiente:

BB: Yo el animal que quisiera ser es una pantera.

Mauricio: Ahhhh, ok.

BB: Porque es color negro y además es muy salvaje.

(BB, S1, 19 de septiembre de 2020).

A lo largo de las sesiones, particularmente BB hacía referencia al color negro constantemente, incluso reconociendo que era su color favorito al momento de presentarse, mencionando "Hola, mi nombre es BB y me gusta el negro" (BB, S1, 19 de septiembre de 2020). Posiblemente tenga gusto por este color, ya que usualmente lo

asociaba con tatuajes, rudeza, protección, defensa, moda y soledad, características que de alguna manera, quizá reconocía o deseaba en sí misma.



Figura 5: *Marioneta creado por BB. Se puede el uso de tonalidades principalmente oscuras*

En este fragmento se puede apreciar cómo a través de un discurso derivado de una actividad lúdica, la participante deja ver un poco de su historia y de ella misma sin que se le cuestione directamente sobre rasgos de su personalidad o los porqué de lo dicho. Se le permite expresar hasta dónde ella se sienta cómoda, evitando ser invasivo ante su privacidad. Cifuentes-Patiño (2010) resalta la importancia del discurso infantil de la siguiente manera:

No se trata solamente de comprender el discurso como vía de expresión y de comunicación de las niñas y los niños con el mundo, sino de asumir que es gracias a éste que ellas y ellos se constituyen, configuran su identidad, elaboran su historia y se descubren como protagonistas de ella. A través de las conversaciones y de las experiencias cotidianas el sujeto entra en relación con otras y otros, se crea a sí mismo, a los otros y al mundo simbólico que comparten. En consecuencia, el sujeto sólo deviene en tal en un elenco relacional que descansa en la otredad. (p. 13)

Podría decirse que, a través de estas interacciones lúdicas, simbólicas y llenas de fantasía, se fomentaba la generación de una relación entre los participantes a través de su propio discurso y a la par, esto funcionaba como una manera de reconocimiento de sí mismos. Otra de las participantes, ante la misma pregunta de ¿qué animal quisieras ser y por qué?, respondió lo siguiente:

MB: A mí me gustaría ser un hipopótamo:

(Todos se ríen)

Mauricio: ¿Por qué el hipopótamo?, están muy bonitos, me encantan.

MB: ¿Por qué?, porque los hipopótamos le ganan a cualquier otro animal, si les dan, son muy fuertes, no son fáciles de matar, con una bala no los matan.

Mauricio: Tienen una piel muy gruesa.

MB: Y aparten les ganan, los atrapan a los cocodrilos grandotes, a menos que sea una anaconda que lo ahorque.

(MB, S1, 19 de septiembre de 2020).

En el caso de MB, la elección de su personaje refleja un animal agresivo que puede defenderse de depredadores peligrosos y a la par es difícil de matar. Esto puede deberse al miedo que desarrolló ante cierto tipo de personas o perfiles, y de los cuales, desea protegerse.

Ejemplo de esto es cuando un día al yo llegar a la casa hogar, les comenté a las menores que había llegado en un servicio de transporte privado debido a la gran cantidad de material que tenía que llevar para esa sesión. MB me comentó lo siguiente al respecto:

MB: ¿Cómo era el señor?

Mauricio: Un señor, pues un señor cualquiera, estaba rapadito.

MB: ¿Rapado?

Mauricio: Aja. Acá hay..., bueno ahorita, creo que los van a ir escogiendo conforme van dibujando.

MB: A mí me cae muy gordo subirme con los señores gordos, ¿era un señor gordo?

Mauricio: Estaba llenito, aja, sí, eso sí para que veas.

MB: Esos me dan miedo, siento que me van a secuestrar.

(MB, S4, 10 de octubre de 2020)



Figura 6: MB trabajando en una mesa diferente a la de sus compañeras. Usualmente prefería las actividades que no requerían un contacto físico directo.

Poco a poco, es evidente cómo este tipo de interacciones a través del juego permiten no sólo generar relaciones, también da pie a poder reconocer las emociones dentro del discurso de las participantes y su posible origen, como lo es en este caso, el miedo. En cuanto a las posibles consecuencias del miedo, se expone lo siguiente:

El miedo es lo opuesto al amor [...] El miedo a los riesgos de lo desconocido hace que el ser humano se cierre no sólo a los estímulos de la experiencia de los demás sino también, lo que es más destructivo, a los de su propia existencia. La seguridad que dan “las respuestas” lo lleva a refugiarse en el calor uterino de la dependencia y a cerrarse las puertas al gozo de la vida en su plenitud. (Larios, 2010, p. 63)

Se puede deducir entonces que, a través del discurso generado en las interacciones durante el juego, puede darse una oportunidad que permita el flujo de las

historias de un individuo y las emociones protagonistas, además de permitir que las interacciones sean más allá de un simple encuentro, ya que las emociones "...son generadoras de vínculos y puentes entre el ser íntimo y el social" (Enríquez, 2008, p. 204).

FB, a última de las integrantes del grupo, ante la pregunta de ¿qué animal te gustaría ser y por qué? Respondió lo siguiente:

FB: Yo de animal quiero ser un gusano...

Mauricio: No, está bien, lo que tú quieras.

FB: Yo quiero ser un gato.

BB: Porque le hace miauuuu.

FB: Porque me gusta jugar *parkour* y me gusta estar trepada como los gatos.

Mauricio: Ok, entonces un gato.

BB: Y los gatos andan por donde quieran.

(FB, S1, 19 de septiembre de 2020)

Este fragmento permite una mirada a la esencia de FB, la cual destacaba por ser una niña en constante movimiento y con gusto por las actividades físicas. De una manera muy creativa, se considera que estaba comunicando que era una participante que necesitaba de estimulación constante, y por medio del apoyo de su compañera BB, construyen un discurso en donde ambas están de acuerdo que ser un gato es poder andar por donde quieran, que posiblemente tienen un gusto común por utilizar esa energía para desplazarse y sentirse libres. Ejemplo de cómo se llegan a encontrar las participantes durante su discurso y completarse entre sí, se ve reflejado en el siguiente ejemplo:

FB: Yo quisiera tener de poder, yo quisiera volar, yo quiero ser... y imaginarme lo que va a pasar.

BB: Ahhhh, ver el futuro.

Mauricio: Ver el futuro, ¡ay, mira muy bien!

MB: Está chido ese.

BB: Si vas a ver que te van a matar, pues tú ya sabes que no te vas a ir por ahí.

(FB, BB, S1, 19 de septiembre de 2020).



Figura 7: *FB saludando enérgicamente a la cámara. Usualmente tenía mucha energía, prefería las actividades que le permitieran mayor contacto físico y donde pudiera experimentar sus límites.*

Al mencionar que desearía poder volar, vuelve a resaltar la importancia que tiene para ella el poder desplazarse sin limitantes y sentirse libre, pero a la par, su compañera refuerza la idea tratando de complementar a que se refería FB con “imaginarme lo que va a pasar”. Como puede verse, más que complementar el discurso, el papel del facilitador es el de validar el discurso construido.

Dentro del ambiente de juego y fantasía, la creatividad siempre se encuentra presente. Es importante fomentar estos espacios, ya que la creatividad no solo servirá como herramienta para jugar:

La creatividad genera un ambiente para comunicarse. El ejercicio de la búsqueda de formas creativas consiste en pensar: ¿qué harías en determinada situación para no enojarte? Y no queremos dar una lista de cosas creativas porque entonces van a ser aprendidas y no van a ser creativas. Cada persona tiene que inventarlas, pensar cómo y qué puedo hacer (Larios, 2010, p. 49).

Una manera de comunicación propia que se fue construyendo fue a través de un lenguaje propio que era entendible para los integrantes del grupo. Ejemplo de ello era en ocasiones darse a entender con sonidos más que con palabras:

FB: ¿Pero dónde está la pssst, pssst, pssst, pssst?

Mauricio: La pssst, pssst, pssst.

(FB, S2, 26 de septiembre de 2020).

Este fragmento hace referencia a que una de las participantes estaba preguntando dónde se encontraba la pistola de silicón, pero como puede verse, en ningún momento se mencionó al objeto en sí, no obstante, eso no fue una limitante para comprender lo que la menor quería decir. Es como si a través del juego se hubiese creado un estilo de comunicación propio y que era entendible por los integrantes del grupo.

Expresándome a través del arte

En este apartado se busca describir cómo la exposición a diversas técnicas artísticas facilitó que las menores encontraran una manera de expresarse a través del arte, adquirieron nuevas habilidades como la paciencia y el uso de los recursos disponibles, con lo que lograron una aceptación propia a través de la aceptación de sus propias obras, así como desarrollar una mayor tolerancia hacia ellas mismas y su entorno.

Por parte del facilitador, los materiales artísticos brindados en las sesiones se centraban en tres técnicas de arte: Pintura acrílica, acuarela profesional, colores profesionales. Acorde a la sesión, era modelada la técnica correspondiente.

Para generar un ambiente de fantasía que evocara la expresión artística, se puso a disposición de las participantes una gran cantidad de material para manualidades y arte, buscando construir un espacio con condiciones similares a un estudio de arte. En ocasiones las participantes se sentían tan impresionadas con la cantidad de materiales a su disposición, que se tomaban el tiempo de meditar con cuáles comenzar:

Mauricio: Puedes utilizar los más que puedas.

FB: También cuando veo así unos colores que me gustan digo: ahhhh ¿con cuál inicio?"

(FB, S3, 03 de octubre de 2020).

Figura 8: Caja de colores profesionales utilizada durante las sesiones. Por lo vistoso del material, se volvió muy popular su uso.

Tenían varias opciones frente a ellas y las posibilidades eran tan infinitas como su



creatividad se los permitiera. Siempre se procuró que todas tuviesen acceso a los materiales y que estos fueran suficientes para el trabajo del grupo. Axline (1975), comenta lo siguiente:

Los materiales deberán ser colocados en estantes que sean de fácil acceso para los niños. La autora opina que se obtienen mejores resultados cuando todos los materiales de juego están a la vista y el niño puede escoger su propio medio para expresarse, que cuando el terapeuta coloca determinados materiales seleccionados en la mesa ante el niño y después toma asiento en silencio, en espera del juego no-directivo del niño. Sin embargo, algunos terapeutas prefieren

utilizar un mínimo de materiales y han observado resultados interesantes con los materiales que ellos han seleccionado para el niño. (p. 63-64)

Si bien, las técnicas artísticas en ocasiones demandaban un uso particular de los materiales, era permitido explorar el uso de estos, ya que muchos eran nuevos para las integrantes. Esto permitió que comenzarán a generar gusto por ciertas técnicas artísticas, y por ende, por cierta manera de expresarse a través del arte, generando un tipo de expresión particular en cada una de las participantes.

Cada técnica nueva que se iba trabajando a lo largo del taller siempre generaba en las integrantes del grupo nuevas expectativas y curiosidad sobre el cómo se usaban los materiales, pero también a la par generaba estrés por no poder desempeñarla como a ellas les hubiese gustado:

FB: Oye, pero las manos no me salen a mí, voy a hacer unas manotas así.

Mauricio: No importa, el chiste es aprender, para aprender a veces hay que equivocarnos

(FB, S3, 03 de octubre de 2020).

Pareciera que el arte funcionaba como un espacio en donde, al igual que en la vida real, existían los errores y las inconformidades, sólo que, durante este proceso de creación artística y fantasiosa, las menores se encontraban acompañadas y asesoradas en el uso de las técnicas y sus propias habilidades, las cuales descubrían poco a poco y a la par, se descubrían a sí mismas.

El arte es una manera de descubrir nuevas herramientas, ya que a través de la expresión creativa que es aceptada y comprendida, puede ayudar a que el participante a enfrentarse a los sentimientos de deterioro y con ello lograr un mayor reconocimiento de aquellos que tienden hacia el desarrollo. (Natalie Rogers, mencionada en Guadiana, 2003, p. 2)

Como puede observarse, la inseguridad en los menores ante situaciones nuevas posiblemente es natural, no obstante, esto puede ser superado por medio del aprendizaje que obtiene a través de las personas que lo rodean. Es aquí donde radica la importancia del modelaje por parte del facilitador.

El temor de las menores a equivocarse en sus creaciones artísticas poco a poco fue disminuyendo a lo largo de las sesiones. Considero como posibilidad que fue en cierta medida gracias al acompañamiento otorgado, ya constantemente buscaba validarlas a ellas y a sus producciones a la par:

BB: Pero se ve chido.

Mauricio: Se ve chido, entonces no se preocupen si se equivocan, a veces esos errores... nosotros creemos que son errores, pero cuando ya vemos el trabajo terminado dices: ahhh, no se ve tan mal.

BB: Como el cabello.

(BB, S2, 26 de septiembre de 2020).

El fragmento anterior hace referencia a que BB, en su primera sesión, inicialmente no había quedado conforme con el diseño del cabello de su personaje, pero al continuar haciendo modificaciones, solicitando mi constante apoyo y respaldo, logró encantarle el resultado, siendo que este distaba de su idea original. Lo que se buscaba era brindar un reconocimiento abierto a su esfuerzo y hacerlas sentir parte del grupo:

El ser parte, identificarse y reconocerse como parte, se traduce a su vez en reconocimiento social, e implica ciertas categorías del individuo o de un grupo como la visibilidad, individualidad, el hecho de ser escuchado, de ser capaz de influir en el cambio social o de atribuir esta capacidad al otro, lo que implica libertad, igualdad, responsabilidad y derecho a ser elegido libremente; por ello la correlación directa, que Giddens (2002) explica argumentando que “la libertad no

es una característica dada de la persona humana, sino que deriva de la adquisición de una comprensión ontológica de la realidad exterior y de la identidad personal. (Caro-Perdomomo, 2014, p. 62)

A través del acompañamiento artístico pudo lograrse un mayor clima de integración en el grupo, que reafirmaba no solo su individualidad, sino también su lugar dentro de este grupo en específico. Un ejemplo de los lazos de compañerismo creados es el siguiente:

FB: ¿Está bonito su pelo?

BB: Yo pensé que ibas a traer como hilo.

MB: Yo quiero hacerlo color rubio.

Mauricio: Está bien. ¿Hilo?, pues ahí tenemos la hilaza, si la quieres usar para adornar tu mono.

BB: Es que era para su cabello.

Mauricio: Si, mira, ¿on ta?, aquí hay tijeras y hay resistol y aquí hay cabello mira.

BB: Y la puedo pintar.

MB: Yo quiero cabello también. BB, yo también quiero cabello.

BB: Sí, es mucha.

Mauricio: Es mucha.



Figura 9: MB y BB comparten la hilaza disponible para poder utilizar a como cabello para sus marionetas.

Para aclarar el contexto sobre esta interacción, se supone que la hilaza era un desperdicio utilizado en una actividad anterior, pero una de las participantes logró encontrarle un uso creativo para utilizarlo como cabello en su personaje. A las demás participantes les pareció buena esta idea, por lo cual procedieron a comprar la hilaza e incluso ayudarse mutuamente con esta manualidad. Este tipo de apoyo generado dentro del grupo posiblemente le agregó más valor a la relación que se estaba generando en el taller:

Una **relación de cooperación** es más atractiva que una competitiva (Deutschland, 1959; 1967). Si un grupo trabaja aunadamente, como un equipo, para elaborar un producto (o resultado), y si es evaluado con base en el esfuerzo de equipo, los miembros serán más amigables entre sí que en una situación competitiva; sin embargo, cuando los miembros se califican con base en la actuación individual, hay menos relaciones interpersonales, más información rehusada y menos intentos de fluir. (Napier, 2009, p. 64)

Un fenómeno que se dio durante los espacios creativos y artísticos, es que no sólo la imaginación y la fantasía afloraban, también la interacción entre las participantes y la comunicación verbal aumentaba. Mientras estaban concentradas pintando, en ocasiones

comenzaban a hablar de cosas que aparentemente nada tenían que ver con la actividad realizada:

Mauricio: ¿Entonces tienen muchos años aquí ustedes?

MB: Yo sí, yo ya voy a cumplir 12, ¡no!, llegué a los 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 12 años.

Mauricio: 12 años ya es bastante tiempo.

MB: Yo voy a cumplir 13 en diciembre.

Mauricio: Mmm, qué tal... Llegaste. Hasta tienes la fecha bien grabada.

MB: No, es el día de mi cumpleaños.

Mauricio: Ah, ¿llegaste el día de tu cumpleaños?, ¿sí?, qué curioso.

MB: Apenas había cumplido los cuatro cuando llegué.

Mauricio: Ok, supongo que fue un día importante para ti, por eso lo recuerdas tan bien.

FB: Yo llevo cinco años aquí.

(MB, FB, S2, 26 de septiembre 2020).

Pareciera que mientras dibujaban, ciertas barreras de comunicación desaparecían y se facilitaba más hablar mientras realizaban la actividad que cuando se les preguntaba directamente sobre cierto evento. Se ha de resaltar que este dialogo surgió mientras se encontraban diseñando su personaje y describiendo un poco de quién era y de dónde venía, lo que posiblemente facilitó un dialogo referente a que platicaran un poco de quienes son ellas como individuo y de dónde vienen.

El cuerpo también dice

Esta sección se busca resaltar como las participantes hicieron uso de su cuerpo como un instrumento para comunicar sentimientos, delimitar espacio personal, transmitir ideas y generar interacción consigo mismas y los demás.

Esto se hizo evidente desde el primer momento en que las participantes se presentaron en la primer sesión, cuando mencionaron cosas como "A mí me gusta jugar

fútbol, la soga y bailar” (BB, S1, 19 de septiembre de 2020), aunque, considero que el clima que se fue generando a lo largo de las sesiones fue lo que permitió que este tipo de expresión fuera saliendo a relucir, ya que en ocasiones pareciera que las participantes se limitaban un poco en cuanto a su expresión corporal, como si se censuraran a ellas mismas:

BB: A mí me gustó este. ¿Dónde está el color brillante?, ¿es este o el blanco?

Mauricio: Es este, Glow inthe Dark, es este.

BB: Está bien chido ese. Me voy a pintar la mano y la cara. No te creas.

(BB, S4, 10 de octubre de 2020).

Pareciera que este tipo de freno ante la expresión corporal pueda tener detrás la expresión de una emoción que anteriormente no se les había permitido expresar o no sabían cómo expresarla, o incluso, la libertad de decidir sobre su propio cuerpo. Posiblemente su cuerpo demandaba una fuga a dicha emoción:

La experiencia me ha enseñado que mi cuerpo es la fuente de toda la información vital que me abrió el camino hacia una mayor autonomía y autoconciencia. Sólo cuando admití las emociones que tanto tiempo llevaban encerradas en mi cuerpo y pude sentirlas, fui liberándome poco a poco de mi pasado. Los sentimientos auténticos no pueden forzarse. Están ahí y surgen siempre por algún motivo, aunque éste suela permanecer oculto a nuestra percepción (Miller, 2011, Pp. 13-14).

El permitir espacios donde este tipo de manifestaciones corporales puedan darse, brinda un momento que en un primer tiempo, facilite el reconocer las propias emociones y que posteriormente puedan ser expresadas. Las emociones se relacionan directamente a la expresión corporal, ya que “La emoción es el conjunto de sensaciones experimentadas... Las emociones conectan el cuerpo y la mente instantáneamente” (Larios, 2010, p. 29).

Poco a poco las menores comenzaron a cuestionarse sobre este tipo de expresión, y en el caso particular de BB, trataba de encontrar la respuesta en sí misma:

BB: Hey, ¿te puedo preguntar algo?

Mauricio: Sí.

BB: ¿A ti cómo te gusta, con las manos o con pincel?

Mauricio: Con pinceles.

FB: A mí me gusta más con las manos.

BB: A mí con las manos, es que siento que ahí con las manos es más mejor y más, ¿cómo se dice?, más libre.

(BB, FB, S1, 19 de septiembre de 2020).



Figura 10: BB utilizando sus manos para generar diseños sobre el papel. En ese momento mencionó ser consciente sobre estar ensuciándose a ella y su entorno y que se haría responsable de limpiar el desastre.

Los cuestionamientos sobre esto continuaron creciendo a lo largo de las sesiones, como si BB deseara entenderse a sí misma, pero no lograrla hacerlo:

BB: Mira Mau. Yo no sé por qué me gusta rayarme.

Mauricio: Te gusta expresarte con tu cuerpo.

(BB, S4, 10 de octubre de 2020).



Figura 11: El brazo de BB ilustrado con su personaje "La flor", que es protagonista de su cuento.

Al recibir una respuesta de aceptación cuanto a la manera de comunicarse que posiblemente ella consideraba como particular, comenzó a despertar una autoconciencia en la integrante del grupo y cada vez buscaba nuevas maneras de expresarse y se encontraba cómoda con otras:

BB: Ya vine. ¿No trajiste el que trajiste la otra vez?

Mauricio: ¿Cuál?, ¿la caja?

BB: No, que andábamos jugando allá.

Mauricio: Ah el twister, no, pero lo traigo la siguiente vez

BB: Sale. Préstame un pincel, me voy a rayar la mano, de este tamaño, uno más delgadito, delgadito, delgadito.

Al ser más consciente sobre sus capacidades artísticas y el cómo podría canalizarlas a través de pintar su propio cuerpo, BB posiblemente encontró en sí misma un lienzo en blanco para trabajar, una libertad de expresarse con cuerpo sin censura. Era reconocerse a sí misma a través de sí misma, a través de su propio cuerpo:

Así como el individuo utiliza su creciente independencia corporal para aumentar los límites de su capacidad física, también utiliza su creciente independencia

psicológica para extender los límites de sus capacidades mentales. (Axline, 1975, p. 30)

Se puede deducir entonces que la independencia corporal y psicológica se relacionan una a la otra; posiblemente se afectan entre sí. Permitirle al infante experimentar espacios donde pueda experimentar su independencia y sentirse seguro y aceptado, posiblemente le permita explorar sus límites y descubrir nuevas capacidades que anteriormente no se le había permitido explorar.

Cada participante tenía una preferencia por una manera de expresión que posiblemente estuviera adaptada a su personalidad, pero, en algún momento encontraban gratificante la descarga emocional a través de la actividad física o el uso del cuerpo:

Mauricio: ¿A ti qué fue lo que más te gusto FB?

MB: No me quería mojar pero sí me divertí.

FB: Mmm, cuando estábamos llenando los globos.

Mauricio: Ok.

BB: A mí los globos y hacer esto (señala la mesa de trabajo).

(MB, FB, S5, 17 de octubre de 2020).



Figura 12: MB y FB sosteniendo globos llenos de agua.

Se ha de resaltar que en ningún momento a ninguna integrante se le obligó a participar en ninguna actividad que ellas no desearan, pero, a pesar de que las actividades físicas posiblemente no fueran del total agrado de MB, parecía disfrutarlas cuando las desempeñaba. El permitir que pudieran elegir en que actividades participar o no, si deseaban solo ser espectadoras o participes, le permite experimentar un goce desde su experiencia subjetiva (Maslow, 2007). Es confiar en sus capacidades, pero a la par estar a su lado si llegara a necesitar ayuda para tomar una elección, ya que “sin ayuda estará demasiado asustado para atreverse” (p. 44).

Es importante reconocer que el juego combinado con la expresión física puede dar espacio a expresar emociones que socialmente son vistas malas, como la agresividad. Winnicott (1947) comparte que “[...] el niño valora la comprobación de que los impulsos de odio o de agresión pueden expresarse en un ambiente conocido, sin que este ambiente le devuelva odio o violencia” (p. 154). Un ejemplo de expresión de agresividad dentro del juego es la siguiente sesión de juego en la se desempeñó una guerra de globos de agua:

FB: Y tú me tumbaste.

Mauricio: Ah, perdón, es que no comiste.

FB: Y luego me... en la cabeza, y luego me aventaste un globo en la panza.

Mauricio: Y a mí me aventaron uno por allá (risas).

FB: Después me explotaste, luego me aventaste uno y luego me mojaste la cabeza (risas).

Mauricio: No era intencional (risas)...

(FB, S5, 17 de octubre de 2020).

Dentro del clima generado en las sesiones, era permitido expresar agresividad siempre y cuando esta no dañara o lastimara a alguien, pero usualmente era expresada de las menores hacia el facilitador. No obstante, hasta la sesión 5, ya había un clima en donde la agresividad podía ir y venir entre los participantes y esta era tomada como parte

del juego. Podríamos decir que “el juego proporciona una organización para iniciar relaciones emocionales y permite así que se desarrollen contactos sociales” (Winnicott, 1942, p. 156).



Figura 13: Las tres participantes se ponen de acuerdo para atacar con las pistolas de agua al facilitador.

Hasta este punto se podría proponer el juego como una intervención adecuada con menores de edad, ya que:

[...] el juego constituye su medio natural de autoexpresión, el niño tiene la oportunidad de actuar por este medio todos sus sentimientos acumulados de tensión, frustración, inseguridad, agresión, temor, perplejidad y confusión [...] El poder actuar estos sentimientos por medio del juego hace que emerjan a la superficie expresándolos abiertamente, así el niño puede enfrentarse a ellos, aprendiendo a controlados o a rechazarlos. (Axline, 1975, pp. 24-25)

También se ha de reconocer que las maneras en las que se puede expresar un menor son a través del juego, el arte y el cuerpo y que brindar este tipo de espacios, estamos validando no solo como una persona, sino como un sujeto con derechos, como

un individuo dentro de la sociedad, ya que: "Cada vez que un niño, niña o adolescente expresa su opinión sobre los temas que le interesan, está ejerciendo su derecho a la participación" (Acosta-García, Arroyo-Juárez, Bartolini-Esparza, Contreras-Díaz, Díaz-Brito, García-Hernández, Madero-Márquez, Menéndez-Tavano, Palmer-Arrache, Pérez-Hernández, Varas-García, 2019, p. 28).

El Desarrollo Humano desde la experiencia de un niño

Este tema expone la respuesta de las menores ante la experiencia de vivir una facilitación desde el enfoque del Desarrollo Humano, lo que resulta innovador ya que usualmente el campo el trabajo de facilitación con adultos es predominante. Para el éxito de esta intervención, es importante resaltar que el modelaje de las actitudes facilitadoras por parte del facilitador formó parte esencial para fortalecer posteriormente dichas actitudes dentro del grupo.

Contémonos nuestras historias

Este apartado busca detallar cómo el modelaje de la creación narrativa y artística de una historia genera un clima de fantasía y convivencia, condiciones que facilitaron el trabajo con las menores, ya que sirvió como una guía para que las integrantes generaran su propia historia y pudieran hacer uso de su creatividad y recursos libremente.

El modelaje realizado por parte del facilitador se realizó a través de un cuento ilustrado llamado "*Pipo, la luz*", que consta de cuatro capítulos que se centran en los siguientes temas: la descripción del personaje, el pasado, el presente y el futuro del protagonista. La intención de este modelaje es que cada participante creara su propio cuento en donde describiera a su personaje y su línea histórica.



Figura 14: Modelo del personaje Pipo la Luz.

El capítulo que aparentemente fue más difícil de crear para las participantes fue el pasado, ya que en ocasiones expresaban una negación del pasado de su personaje:

BB: Es que no siento que tenga un pasado.

Mauricio: ¿No sientes que tengas un pasado?

BB: No

(BB, S3, 03 de octubre de 2020).

Posiblemente a pesar de que se estaba escribiendo una historia ficticia, hablar del pasado las remontaba a recordar su propio pasado, el cual puede relacionarse con los motivos de ingreso a la casa hogar:

Es importante tener presente que la niña, niño o adolescente ingresa al centro porque carece de cuidado familiar, se ha agotado la posibilidad del acogimiento por parte de la familia extensa o ampliada, su vida e integridad se encuentran en peligro inminente por acciones u omisiones cometidas por personas de su círculo

primario de protección y cuidado. (De Lopez-Juarez, García-Fernandez, Hernandez-Segura, Montealegre-Díaz, Vargas-Carrillo, Villaseñor-Dominguez, 2016, p. 36)

Para un menor en situación de albergue puede resultar aversivo retomar su pasado, ya que posiblemente aún no cuente con las herramientas psicológicas, cognoscitivas y sociales para afrontarlo, no obstante, la fantasía nos muestra un camino en el que, si bien nos toparemos con algunas resistencias, puede facilitar la expresión y el reconocimiento del pasado a un nivel simbólico:

BB: Entonces voy a dibujar como quiera. Voy a hacer una flor.

Mauricio: Puedes dibujar el pasado de tu flor, ¿cómo era tu flor antes?, ¿eran sus mismos colores?, ¿era igual de grande?

BB: Y no tiene familia.

(BB, S3, 03 de octubre de 2020).

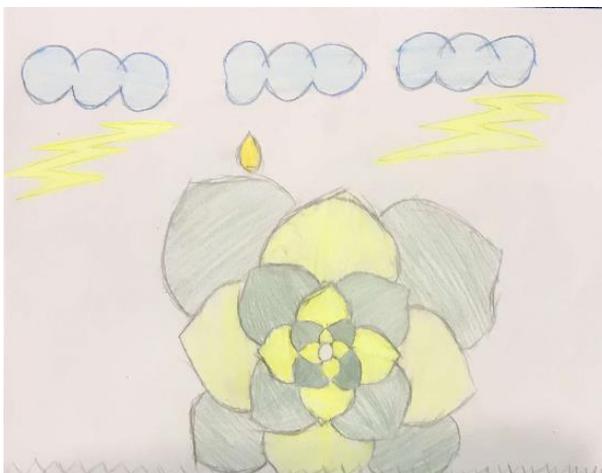


Figura 15: *El pasado de la flor de BB. Se puede apreciar como la gota que cae del cielo llega a la tierra para dar vida a una flor.*

La fantasía puede ser una manera amigable de apertura el pasado, parece ser un acompañamiento adecuado para trabajar con niños, ya que poco a poco fueron atreviéndose a hablar sobre ello:

BB: Porque cayó del cielo como te dije, y pues se empezó a hacer más chiquita y así, y fue cuando quedó así.

Mauricio: Ok, ya ves que sí tiene pasado.

(BB, S3, 03 de octubre de 2020).

Se ha de tener en cuenta que es entendible que el proceso de la construcción del capítulo referente al pasado posiblemente haya representado un reto para las participantes, ya que a un menor de edad que fue víctima de abuso sexual puede tomarle hasta 20 años posterior al evento hablar sobre el tema (Arteta, 2019).

En el caso particular de FB, fue la participante a la cual posiblemente le costó más trabajo construir no solo el capítulo del pasado, sino toda la historia:

Mauricio: [...] Muy bien, ¿cómo va tu historia?, cuéntame cómo fue el pasado de tu historia

FB: Ahorita, no me acuerdo.

[...]

Mauricio: Ok, excelente. Yo te ayudo un poco FB. Yo recuerdo, ustedes me corrigen si estoy mal, que FB estaba creando unas gotas, y que a esas gotas les gustaba estar mucho juntas, vivían en un balneario...

MB: Con todo y tobogán.

Mauricio: Con todo y tobogán, les gustaba divertirse, le gustan mucho los cumpleaños, las fiestas, Día de Muertos, Navidad, Año Nuevo.

MB: Son muy fiesteras las gotas (risas).

Mauricio: Son muy fiesteras, y conocieron a una amiga que se llama Karla, que Karla es una sirena, y que las gotas estaban aquí fundidas en el agua, pero a Karla la sirena también le gustan mucho los amigos, tenía amigos cangrejos, peces, tenía muchos, muchos amigos. Entonces ese es el pasado de la historia de las gotas y la amiga Karla de FB. El presente es cómo está su personaje ahorita, yo ya les dije, mi Pipo se está apagando y recurre a su amiga, ¿cómo está el de ustedes?

(FB, MB, S4, 10 de octubre de 2020).



Figura 16: El diseño de personaje de FB. Se pueden apreciar diversas gotas que se deslizan por un tobogán y que disfrutan de una fiesta en donde un elefante con su trompa les lanza confeti. Se utilizó acuarela, diamantina y pegatinas de estrellas.

Entre todos los integrantes se intentaba de unir los fragmentos que ella anteriormente compartió sobre su historia y personajes para ayudarla a encontrar el hilo de su cuento y así darle sentido, esperando que ella encontrara inspiración para poder continuar.

La historia particular de FB en sí era compleja y difícil de entender, ya que sus padres actualmente continúan visitándola semanalmente en la casa hogar y parece ser que podrían llevarla a casa en caso de ellos solicitarlo, pero, parafraseado a sus padres, en algún momento comentaron que ella se encontraba mejor dentro de la casa hogar ya que ahí tenía más oportunidades de salir adelante debido a la situación de pobreza en la que vivían. Pareciera que para ella era difícil de entender el porqué de su estancia en una casa hogar, teniendo casa y padres, el por qué también decirle mamá a la directora de la casa hogar si ella tenía su propia madre que la visitaba semanalmente. Capella y Gutiérrez (2014) retoman algunos planteamientos de distintos autores sobre el impacto de las experiencias traumáticas en la narrativa y la identidad personal:

Algunos autores, desde esta perspectiva, plantean que las experiencias traumáticas pueden formar puntos de referencia para la organización de la narrativa personal y así ser considerados como un componente central de la identidad personal, lo cual puede tener efectos perjudiciales en el bienestar de la persona, en tanto destacan una visión negativa de sí mismo y el mundo (Berntsen & Rubin, 2006). De esta manera, la experiencia traumática puede resultar disruptiva para la narrativa y la identidad personal, en la medida que se genera una imposibilidad de crear una historia personal y de sí mismo coherente, con continuidad entre el pasado, presente y futuro (Neimeyer, Herrero & Botella, 2006), siendo la narrativa esencial en la construcción de significados que el sujeto hace del mundo y sí mismo (Bruner, 2004). (p 95).

Tomando en cuenta lo dicho en la cita anterior, podría decirse que la experiencia traumática en un menor puede afectar la construcción y percepción de su pasado, presente y futuro, y por ende, la construcción de su propia identidad.

Con el apoyo brindado por todos los integrantes del grupo, al avanzar de las sesiones, FB logró encontrar la manera de terminar su cuento de una manera en la que parecía hacerla sentir satisfecha:

FB: ¿Te acuerdas que se habían casado?

Mauricio: Sí, cuéntame.

FB: Ya tuvieron un hijo.

Mauricio: Tuvieron un hijo. A ver, cuéntame tu historia, ¿cómo termina?, ¿cómo es el futuro de tu historia?

FB: Mira, antes eran dos así chiquito, dos chiquitos, y pues se empezaron a hacer grandes y grandes y grandes y se empezaron a gustar, y ya después fue cuando ya tenían muchos años y dijeron que podían casarse...

MB: Lo tienes en modo avión ¿verdad?

FB: Primero el hombre le dijo a la mujer, el hombre le dijo a la mujer que sí se querían casar, y la mujer le dijo que sí, y ya entonces pues ya se besaron, ya nació un hijo, y ya después se fueron a comprar un helado.

Mauricio: Ok, fueron a comprar un helado.

FB: Y la de la sirena.

Mauricio: ¿Qué pasó con la sirena?

FB: La sirena, la sirena ya no quiso, se fue de ese río.

Mauricio: ¿Y qué pasó con las gotas?

FB: ¿Las gotas, cuáles gotas?

Mauricio: Acá está el otro, mira. ¿Te acuerdas las gotas que dibujaste al inicio?, acá está tu otro dibujo, mira.

FB: No, pero acá hay más.

(FB, MB, S5, 17 de octubre de 2020).



Figura 17: Pareja de cangrejos en el altar. La boda se llevó a cabo bajo Del Mar, pero había un área especial con aire para que los amigos que no tuviesen la capacidad de respirar bajo el agua también pudiesen asistir.

Al final, FB realizó un gran esfuerzo para integrar el pasado, presente y futuro de su cuento y con ello, encontrarle sentido a su cuento, y posiblemente, encontrarle sentido a su propia historia personal de manera simbólica a través de la fantasía.

Podría decirse que la construcción de cuento a través de la fantasía es un medio adecuado para que el menor logre reconocer y expresar su pasado, presente y futuro de

una manera simbólica y con ello le encuentren sentido a su propia historia personal, lo que conlleva a una mayor consciencia de una identidad propia.

La condición más importante es divertirse: viviendo la no directividad

En este apartado se busca explicar el cómo la no directividad aplicada en el juego generó un espacio donde las participantes pudieron explorar sus límites y aceptarse a sí mismas, lo que posibilitó la aceptación de las personas que componen su entorno y facilitó la generación de lazos de apoyo mutuo entre ellas, propiciando el nacimiento de una comunidad de autoayuda y soporte mutuo.

A lo largo del taller, en algunos momentos las menores parecían estar dudosas sobre sus propias creaciones o las decisiones a tomar:

MB: ¿Cómo se escribe Villery?

Mauricio: No sé, como tú quieras.

(MB, S3, 03 de octubre 2020).

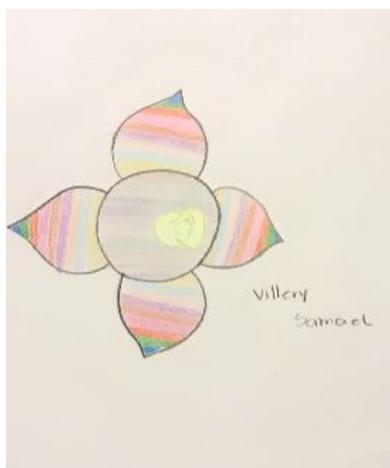


Figura 18: *Diseño de Villery Samael, creado por MB en la sesión destinada a ilustrar el pasado de su personaje.*

Daba la impresión de que dentro de la casa hogar, posiblemente no existían espacios suficientes en donde las participantes pudiesen expresarse o participar en la toma de decisiones y por consecuencia, ellas no sentían la libertad de expresarse. En las sesiones siempre se buscó generar espacios en donde se favoreciera un acompañamiento en la toma de decisiones, sea cual sea, aunque aparentemente fuese sencilla:

MB: ¿El mío qué es Mau?

Mauricio: Bueno, ahora sí que el tuyo es lo que tú quieras ser, como Barbie, lo que tú quieras que sea.

(MB, S3, 03 de octubre de 2020)

La aceptación por parte del facilitador es crucial si se busca generar una relación de ayuda en la cual el menor se sienta seguro de expresarse a sí mismo y de atreverse a explorar su interior y su entorno circundante. Rogers (2000) define la aceptación de la siguiente manera:

Entiendo por aceptación un cálido respeto hacia él como persona de mérito propio e incondicional, es decir, como individuo valioso independientemente de mi condición, conducta o sentimientos. [...] Esta aceptación de cada uno de los aspectos de la otra persona le brinda calidez y seguridad en nuestra relación; esto es fundamental, puesto que la seguridad de agradar al otro y ser valorado como persona parece constituir un elemento de gran importancia en una relación de ayuda (p. 41)

Los momentos en donde el facilitador validaba el discurso y/o las creaciones de las participantes fueron vitales para demostrar aceptación hacia ellas:

BB: Que qué padre, que bonito.

MB: Mira qué bonito.

Mauricio: Te está quedando muy padre y te veo más satisfecha con este dibujo.

(BB, MB, S3, 03 de octubre de 2020).



Figura 19: Villery Samael. MB menciona que brilla acorde a la emoción que siente. Se muestra muy satisfecha con este diseño.

Este tipo de acompañamiento es característico de la terapia no directiva, la cual, desde el enfoque centrado en el juego, Axline (1975) describe de la siguiente manera:

La terapia no-directiva se basa en la suposición de que cada individuo lleva dentro de sí mismo, no sólo la habilidad para resolver sus propios problemas de una manera efectiva, sino también el impulso de crecimiento que hace que la conducta madura llegue a ser más satisfactoria que la conducta inmadura (p. 24).

Por lo tanto, la no directividad es una actitud de confianza hacia los recursos que posee cada persona. Esto posiblemente validó a las participantes y sus decisiones, lo que da como consecuencia una mayor confianza en sí mismas y sus propios recursos:

En resumen, la persona —incluso el niño— deberá hacer su elección por sí misma. Nadie puede escoger por ella con excesiva frecuencia, porque esto la debilita, reduce su autoconfianza y confunde su capacidad de percibir su propio ego interno en la experiencia, sus propios impulsos, juicios, sentimientos, y de

diferenciarlos de las normas interiorizadas provenientes de los demás (Maslow, 2007, p. 44).

Pareciera que la confianza hacia ellas mismas fue creciendo poco a poco a lo largo de las sesiones. Por consiguiente, posiblemente esto generó un clima en donde ellas se sintieran seguras de expresarse a sí mismas, de exteriorizar su autoconcepto y con ello, posiblemente adquirir un control sobre su propia conducta, descripción que encaja en la definición de estar bien adaptado (Axline, 1975, p. 22).

Es probable que la no directividad experimentada por las participantes fuese un espacio en donde ellas aprendieron a utilizar nuevas herramientas y recursos para una mejor adaptación a su entorno. Por consiguiente, las personas pertenecientes a la casa hogar comenzaron a aceptarlas y validarlas también:

Menor perteneciente a la casa hogar: Dibujan muy padre chicas, felicidades.

¿Quién hizo esta?

BB: MB.

(BB, S3, 03 de octubre de 2020).

Menor perteneciente a la casa hogar: Están bien buenos.

Mauricio: Ellas los hicieron, y se están haciendo más todavía.

(S6, 24 de octubre 2020).

La validación de las personas pertenecientes a la casa hogar puede significar que la aceptación por parte del facilitador favoreció la aceptación propia de las participantes y por ende, al aceptarse a ellas mismas, facilitan que su entorno las acepte. Este fenómeno puede darse debido a que la aceptación por parte del facilitador es benéfica para la relación siempre y cuando el facilitado perciba que está siendo aceptado (Rogers, 2000, p. 66). Esto apertura la posibilidad de la creación de una cadena entre facilitador-facilitado-entorno y el cómo la aceptación gradualmente evoluciona y se vive en diferentes niveles.

Uno de los elementos que nunca faltó en la intervención fue la libertad, ya que si bien, las sesiones fueron construidas con cierta estructura, no fueron rígidas. Desde cómo se usaban los materiales hasta como se utilizaba el tiempo, siempre se procuró la participación de las menores en cuanto las decisiones de cómo aprovechar los recursos:

Mauricio: Traje una pistola de silicón por si después de que acabemos le quieren pegar algo a su bola, y traje muchas cosas; pero antes de empezar a decorar la bola quisiera que hiciéramos un diseño de cómo les gustaría decorar esa bola, para que se den una idea primero en un dibujo, y ya que tengamos nuestro diseño tratamos de hacerlo en la bola.

MB: ¿Vamos a ponerle ojos?

Mauricio: Si ustedes quieren.

MB: Si lo quiero hacer....

Mauricio: ¿O quieren dibujar ya directo en la bola?

Todas: Sí, sí.

Mauricio: Ok, nos vamos directo a la bola, ya está. ¿Dónde puedo conectar este para que se vaya calentando el silicón?

(MB, BB, FB, S1, 19 de septiembre de 2020).



Figura 20: Las diversas marionetas creadas por todas las participantes.

La libertad es un componente importante en el juego, ya que es un espacio donde “el niño o el adulto están en libertad de ser creadores” (Winnicott, 1993, p. 51), es un espacio que se construye y se co-crea entre los participantes. Podría decirse que no hay reglas más allá de las pautas de convivencia, las cuales van fortaleciendo la relación que se va construyendo entre todos.

La libertad no solo es un factor que se propone desde el panorama de la psicología y el Desarrollo Humano, también es una condición a la que tienen derecho los niños, condición necesaria para generar bienestar (CNDH México, 2019, p. 43). Por lo tanto, al proponer espacios donde el menor goce de libertad para explorar sus límites a través de juego, posiblemente también se está favoreciendo el ejercicio de la libertad a la que tienen derecho por ser simple hecho de ser un individuo, y a la par, existe la posibilidad de que esta libertad valide su individualidad y en consecuencia, su identidad.

Sé un niño más

Se busca resaltar la importancia de la relación de iguales entre el facilitador y las menores participantes como herramienta de integración y generadora de confianza.

El papel del facilitador infantil durante la terapia de juego tiene que procurar brindar un espacio de individualidad a los participantes, pero también procurar estar presente en caso de que sea requerido por el grupo:

MB: ¿Tú también vas a pintar Mau?

Mauricio: Sí, si quieren que pinte con ustedes sí.

MB: Sí.

(MB, S1, 19 de septiembre de 2020).



Figura 21: *Diseño de Pipo La luz, realizado mientras las menores hacían sus diseños propios durante la sesión.*

Podría interpretarse como si el facilitador fuese un jugador disponible en caso de que se necesitara un jugador adicional en el grupo, más en ningún momento se buscaba integrarse a la dinámica a manera de imposición.

El tipo de relación que se establece entre el terapeuta y el niño, durante la terapia de juego, es lo que hace posible que el niño pueda revelar su Yo verdadero al ser aceptado por el terapeuta; y, debido a esta misma aceptación, crece un poco su confianza en sí mismo y aumenta su capacidad para extender los límites de la expresión de su personalidad. (Axline, 1975, p. 32)

Para poder llevar a cabo este tipo de relación con éxito, la postura del facilitador en esta intervención partió de no ser percibido como un moderador, maestro, instructor o similar, sino, ser percibido como un niño más. Al ser un niño más, posiblemente la confianza del grupo hacia el facilitador se daba de una manera natural y no forzada o impuesta por jerarquía.



Figura 22: Facilitador saltando la cuerda, jugando como si fuese un niño más dentro del grupo.

Un reforzador de la confianza fue la autenticidad mostrada por parte del facilitador hacia el grupo. En varias ocasiones las participantes demostraron interés sobre un tema de mi vida personal particular, en especial MB. No estaba seguro si compartir o no, pero al final, decidí mostrarme autentico, ya que parecía era importante para ellas:

MB: ¿Mau tú cuánto tiempo llevas soltero?, sin casarte, sin novia, sin nada.

FB: Para él mejor.

MB: Sin hijos.

Mauricio: No, sí tengo mi pareja, pero no es una niña.

FB: ¿Qué es?

Mauricio: Un niño, tengo mi pareja.

MB: Ah, muy bien.

FB: ¿¡Es un niño!?

MB: Ah muy bien...

Mauricio: Ah muy bien (risas nerviosas).

(FB, MB, S2, 26 de septiembre de 2020).

Posterior a la revelación sobre mi sexualidad, hubo un momento de silencio, pero después las menores comenzaron a interesarse más sobre el tema. Considero que

agradecieron mi honestidad y lo que buscaban era conocerme un poco más, a lo cual yo accedí:

FB: ¿Y vas a dejar a tus papis solos?, pobres.

Mauricio: Pues ni tan pobres.

FB: No, yo estoy diciendo que pobrecitos, no que son pobres.

Mauricio: No, o sea ni tan pobres, creo que llega un momento en el que ya me ayudaron a crecer.

BB: Ya tenían que vivir juntos.

Mauricio: Ya tienen que vivir ellos también su vida, mis papás, porque imagínate, toda la vida yo con ellos.

FB: Que aburrido ¿no?

Mauricio: Pues no que aburrido, sino que ellos también tienen derecho a hacer su vida sin hijos, o sea ya es como.

(FB, BB, S2, 26 de septiembre de 2020).

En algún momento se considero que esto podría ser contraproducente y dañar los lazos de confianza que se habían construido hasta el momento, pero su efecto fue totalmente lo contrario; mi autenticidad ayudó a que ellas me aceptarán más dentro del grupo. Sobre la autenticidad, Rogers (2000) nos comenta lo siguiente:

He descubierto que cuanto más auténtico puedo ser en la relación, tanto más útil resultará esto última. Esto significa que debo tener presentes mis propios sentimientos, y no ofrecer una fachada externa, adoptando una actitud distinta de la que surge de un nivel más profundo o inconsciente. Ser auténtico implica también la voluntad de ser y expresar, a través de mis palabras y mi conducta, los diversos sentimientos y actitudes que existen en mí. Esta es la única manera de lograr que la relación sea auténtica, condición que reviste fundamental

importancia. Sólo mostrándome tal cual soy, puedo lograr que la otra persona busque exitosamente su propia autenticidad. Esto es verdad en el caso en que mis actitudes no me complazcan ni me parezcan conducir a una buena relación. Lo más importante es ser auténtico. (p. 41)

La autenticidad mostrada de mi parte facilitó los procesos de comunicación dentro del grupo de una manera acelerada, ya que poco a poco las menores comenzaron a compartirme un poco sobre su vida personal dentro y fuera de la casa hogar sin que yo las cuestionara. Pareciera que la comunicación se volvió un acto recíproco en donde ambas partes compartíamos un poco de nuestras vidas, pareciera que ambas partes encontramos alguien en quien confiar y construimos un espacio donde nos sentíamos seguros.

Una actitud generadora de seguridad es la aceptación, la cual si bien fue modelada de mi parte, también considero que viví aceptación por parte del grupo:

MB: ¿Cómo se llama Mau?

Mauricio: Mi pareja se llama Cristian.

FB: ¿Cristian?

Mau: Aja.

FB: Ah, ah, ah... (Sorprendida, simulando le faltaba aire para respira).

BB: Le va dar el infarto (risas).

MB: Es normal, es una cosa normal.

FB: ¡Oh Cristian!, ahhh....

MB: Está chido el nombre. Sí, yo a mi hijo o a mi hija le quiero poner, si me gusta el nombre de Cristian...

(MB, FB, BB, S2, 26 de septiembre de 2020).

Pareciera que mi autenticidad, el ser transparente dentro del grupo fomentó la aceptación por ambas partes y por lo tanto, los lazos se vieron fortalecidos. Sobre la aceptación, Rogers (2000) comparte lo siguiente:

La segunda condición reside en el hecho de que cuanto mayor sea la aceptación y el agrado que experimento hacia un individuo, más útil le resultará la relación que estoy creando. [...] Esta aceptación de cada uno de los aspectos de la otra persona le brinda calidez y seguridad en nuestra relación; esto es fundamental, puesto que la seguridad de agradar al otro y ser valorado como persona parece constituir un elemento de gran importancia en una relación de ayuda. (p. 41)

Por otra parte, considero que si bien, la empatía en todo momento fue una actitud modelada de mi parte, las menores la adoptaron rápidamente y la comenzaron a aplicar no solo entre ellas; hacía mí también:

Mauricio: Sí, pero la Tablet se calentó, mira, tócala.

FB: ¿Por qué se calentó?

Mauricio: Porque la dejé en el sol y me dice que la tengo que dejar enfriar.

FB: Sí, está bien caliente, está enferma, está caliente, tiene calentura, ¿tiene calentura tu desa?

Mauricio: Tiene calentura.

FB: ¡Ay no!.

Mauricio: Ya la apagué.

FB: Tuvo calentura, ¿y tu bocina?

Esta preocupación mostrada por FB hacia uno de los materiales de trabajo del facilitador considero fue un acto de empatía, ya que si en, en el momento no se quería interrumpir el ritmo de la sesión, la verdad es que estaba muy angustiado por el miedo a que el equipo dejara de funcionar. Posiblemente esto fue percibido por FB y es por eso que mostró preocupación. La empatía es descrita como:

[...] un deseo constante de comprender: una sensible empatía con cada uno de los sentimientos y expresiones del cliente tal como se le aparecen en ese momento. La aceptación no significa nada si no implica comprensión. [...] Se trata de la libertad de explorarse a sí mismo tanto en el nivel consciente como inconsciente, tan rápida mente como sea posible embarcarse en esta peligrosa búsqueda. (Rogers, 2000, p. 41)

Hasta el momento se ha hablado cómo las actitudes que se denominan como facilitadoras las cuales son la autenticidad, la aceptación y la empatía modelada dentro del grupo, brindo elementos dentro de la relación que facilitaron la interacción e incluso la aplicación de estas actitudes por parte de las participantes, por lo que se considera que cuando estas actitudes van de ida y vuelta entre facilitador y facilitados, esto se fomenta la creación de solidaridad dentro del grupo:

La solidaridad es entendida como una emoción de contacto en los estudios de Heller, quien también señala uno de sus atributos centra les: “que [se] basa en la reciprocidad” (1980, p.130). Agregamos a lo anterior, que la solidaridad es un emocio nar compartido que se lía con otras emociones de mutualidad gracias a que sus demarcaciones son altamente porosas, de ahí que camine junto con la esperanza, la empatía y la afectividad colaborativa, lo que además le agrega un alto poder de expansividad. (Bodei, 1991, p. 156)

Considero que se generaron la creación de lazos de solidaridad se fueron generando de una manera paulatina, ya que las actitudes mencionadas anteriormente fueron percibidas la mayoría del tiempo dentro del grupo, al grado de que las participantes reconocen una actitud más placentera en el facilitador, comparada con la de otras personas que llegan a asistir a la casa hogar.

FB: La güerita torcía los ojos y... los niños de la casa.

Mauricio: Sí, es que no venían con actitud, venían groseros, creo que nada más venían a tomarse fotos, no venían a jugar.

BB: Yo digo que no venían así como vienes tú, alegre, así.

Mauricio: Ok, ¿cómo crees que venían?

BB: Como mal genio.

Mauricio: (Risas) Sí, yo también no sentí que vinieran tan alegres, ahhhh. Pero bueno, ya pasó, jugamos un rato, ahí medio atropellándonos, pero...

(FB, BB, S5, 17 de octubre 2020).



Figura 23: Facilitador jugando Twister con BB y FB.

Si las actitudes denominadas facilitadoras por parte del facilitador son percibidas por los participantes, podría decirse que entonces han sido bien aplicadas y nutren la relación (Rogers, 2000, p. 66).

Podría concluirse que ser un niño más dentro de una relación de ayuda no directiva desde la terapia de juego implica que la autenticidad, comprensión y aceptación aplicadas por parte del facilitador, generar lazos de solidaridad dentro del grupo.

Querer lo que uno es y ser lo que uno quiere

A lo largo de este apartado se verá que la fantasía es un espacio seguro para el autoconocimiento, ya que la imaginación posibilita escenarios en donde se pueden experimentar diversas posibilidades de lo que se puede ser. Al ser como individuo también podrá verse como este autoconocimiento permite al menor convivir en comunidad de una manera más consciente. Por otra parte, la fantasía puede facilitar el enfrentarse a la propia historia, permitiendo una resignificación del pasado, un reconocimiento del aquí y el ahora, culminado con un futuro en donde se pueden visualizar mayores posibilidades.

La comunidad que construimos

En este apartado se visualiza cómo las menores fueron fortaleciendo los lazos de apoyo entre ellas, siendo conscientes de que son una comunidad en donde pueden vincularse no sólo a través de las interacciones verbales, sino que también pueden generar relación reconociendo sus propias historias y compartiéndolas, así como generar vinculación a través de sus emociones.

Si bien, los lazos fueron fortaleciéndose a lo largo de las sesiones, pareciera que hubo una conexión entre los participantes y el facilitador desde el primer acercamiento al taller. Como facilitador, siempre vestía una playera polo con el logo del ITESO. Durante la primera sesión en donde nos lanzábamos una hilaza entre los integrantes para formar una telaraña, FB señala el logo y comenta lo siguiente:

FB: Mira... es como nosotros, los 4.

Mauricio: Ay, esta es mi escuela, ITESO.

FB: Mira, aquí está esta Mayra, Brisa, yo y tú.

Mauricio: Ahhh, en el logo del ITESO, somos cuatro personas.

FB: Con este hilo.

Mauricio: Con este hilo nos unimos.

(S1, FB, 19 de septiembre de 2020)



Figura 24: *Logo del ITESO*

Al parecer FB relacionó el logo de la institución que como facilitador iba representando, con la telaraña que fuimos construyendo con hilaza y el cómo al unirnos se formaba una unidad, resaltando las 4 partes que componían el logo. Esto posiblemente fue el primer indicio de la construcción de nuestra pequeña comunidad dentro del albergue, espacio que posiblemente FB deseaba vivir y por eso encontró una relación entre la actividad, el logo y nosotros. También este es el primer indicio de la integración del facilitador como un igual dentro de la relación y no como un superior o figura de autoridad, como un participante más, un niño más.

Dentro de la comunidad se comenzaron a dar espacios de autocuidado entre los propios integrantes y posiblemente esto se dio gracias al modelamiento por parte del facilitador hacia la preocupación y cuidado de las participantes. En una ocasión las menores mencionaron no poder concentrarse para dibujar en la sesión por la molestia

que generaba la presencia de mosquitos en el área de trabajo. En la siguiente sesión, como facilitador busqué llevar un repelente de mosquitos para mayor comodidad de todos:

Mauricio: [...] Ah, les traje repelente para ponernos, porque ya se fijaron que la otra vez había moscos. ¿Quieren ponerse?

BB: Sí, casi te iba a picar uno grande.

Mauricio: ¿Quieren ponerse o no?

MB: Sí.

Mauricio: A ver, ¿quién va primero?, yo se los pongo.

BB: Yo.

MB: De acá para allá.

Mauricio: Paraditas para echarles bien a todas. A ver, ahora cierran los ojos, ya.

FB: Sigue Brisa.

Mauricio: Sigue Brisa, te toca brisa.

BB: ¿Qué?

Mauricio: Vente para echarte...

MB: Es que me estaba mordiendo la boca y me dejé cortada y el alcohol me arde.

Mauricio: Nomás cierra la boca, listo, ahora de espaldas, ahí está.

BB: Se siente muy frío, (risas)

Mauricio: ¿Quieres que te eche FB?

FB: Ya voy. No, pérate.

Mauricio: Es uno especial para moscos.

FB: Espérate BB, mensa, me estás mojando.

BB: A ver, cierra los ojos.

FB: Me echaste en la boca.

Mauricio: deja que cierre bien los ojos.

BB: Yo te echo.

FB: No, yo, yo, porque...

Mauricio: No, que ella te eche, deja que ella te eche con cuidadito, porque luego nos van a picar los moscos.

(S4, BB, MB, FB, 10 de octubre de 2020)

Si bien, el cuidado del grupo inicialmente fue modelado por el facilitador debido a la preocupación sobre las picaduras de mosco, en este fragmento de conversación puede verse como rápidamente ellas adaptan el cuidado hacia el grupo y comienzan a rociarse repelente la una a la otra, como si buscaran protegerse entre sí.

Según Abigail McNamee (s/f), en algún momento, los cuidados físicos promocionados por terceros evolucionan en empatía:

La empatía nace de los cuidados físicos acompañados de los cuidados psicológicos recibidos por los que proporcionan el tierno cuidado y se desarrolla hasta convertirse en el cuidado de uno mismo y eventualmente, en la capacidad de cuidar a otros. Se trata de un sentimiento de interesarse uno lo suficiente por otras personas en las esferas íntimas o públicas como para relacionarse con ellos de manera que manifiestan el cuidado y la cooperación. Y, en la verse uno al otro y darle la completa atención (mencionada en Larios y Macias, 2010, p. 95)

El cuidado de mi parte hacia ellas evolucionó en empatía y como comunidad fortaleció los lazos dentro del grupo. Podría decirse que era un espacio donde nos cuidamos unos a otros. Las menores parecían cada vez disfrutar más de las sesiones y

las interacciones vividas, al grado de comenzar a preocuparse por que estas sí se llevaran a cabo según lo acordado:

MB: Hoy viniste un poquitito tarde.

Mauricio: Ay, ya sé, perdón.

FB: ¿Ahora?

MB: Sí.

BB: Es lo que yo estaba preguntando, que si no ibas a venir.

Mauricio: No sí, sí iba a venir, pero sí se me hizo poquito tarde.

BB: Dije: no, no va a venir.

Mauricio: Ay sí, ¿cómo crees?

BB: Porque ya había pasado de las 10:00.

(S4, BB, FB, 10 de octubre de 2020)

Esta preocupación puede representar el deseo de BB de que llegara cada sábado para poder disfrutar espacio construido. Homans (1950) y Good (1971), coinciden que el atractivo de un grupo puede aumentar debido a las interacciones que se viven dentro de del mismo, a la participación que permite que se conozcan sus miembros y que se puedan desarrollar lazos de amistad (mencionado en Napier y Gershenfeld, 2009). Posiblemente se encontraba gratificante tener un espacio en donde se pudieran generar vínculos de maneras que posiblemente no habían experimentado:

MB: Eres bien grandioso Mau.

Mauricio: No, ustedes son más grandiosas, ustedes me enseñaron más de lo que yo aprendí, más de lo que ustedes aprendieron, ustedes me enseñaron mucho.

[...]

MB: Gracias Mau (se lanza a mis brazos).

Mauricio: No, gracias a ti BB, y puedes brillar del color que quieras.

MB: Me vas a hacer llorar.

(S6, MB, 24 de octubre de 2020)

La intervención posiblemente se volvió un espacio donde podrían generarse relaciones no sólo a través de la interacción; también las emociones que se desprendían de dichas interacciones son generadoras de conexiones, ya que las emociones tienen una naturaleza vincular “que genera una afectación mutua y social gracias a la resonancia afectiva que generan, y que emerge, transforma y se transforma en aquello que vincula...” (Najmanovich, 2005, mencionada en Gómez, 2015, p. 156).

En el apartado denominado *sé un niño más*, perteneciente a este documento, se ha hablado el cómo el modelaje de las condiciones facilitadoras por parte del facilitador favoreció la generación de solidaridad dentro del grupo. Este punto nuevamente es retomado aquí, ya que “La solidaridad genera un contagio emocional, por ello potencia el vínculo, el espíritu gregario y el tránsito del yo al nosotros y nos inmiscuye en una causa común” (Gómez, 2015, p. 156), lo que refuerza el papel de las emociones dentro de la creación de un clima de comunidad dentro de un grupo. En los siguientes fragmentos, pareciera que la causa común era no ser olvidadas:

FB: Yo ya no me lo quiero quedar.

Mauricio: ¿No te lo quieres quedar?

FB: No.

Mauricio: Ok, tú dame lo que quieras que me lleve.

FB: `Pa que te acuerdes de mí, ¿vale?

Mauricio: Sí, aunque no me lo lleve me voy a acordar de ti.

(S6, MB, 24 de octubre de 2020)

BB: Yo sí quiero que te lleves mis dibujos, pero si quieres me quedo la carpeta y este dibujo.

Mauricio: Ok.

BB: Y cuando vuelvas a venir te la entrego y te doy el dibujo también.

(S6, MB, 24 de octubre de 2020)



Figura 25: El desenlace de la historia de MB. Villery Samael espera a 8 bebés. Él padre solamente le ayudo a tener a los hijos, pero ella desea criarlos en su mayoría sola.

Las menores pidieron que el facilitador se llevara sus producciones artísticas como un acto de solidaridad, posiblemente para brindar un recuerdo tangible sobre las experiencias vividas, sobre la historia que construimos como comunidad, en la que ellas aprendieron que se tenían una a la otra y que no estaban solas.

Tengo más de una familia

Se describe cómo las menores generan las condiciones para reconocer que su familia se ha extendido más allá de los lazos de sangre gracias al tiempo de comunicación y convivencia que se ha generado con las personas que conviven día a día dentro de la casa hogar.

El concepto de familia en menores que viven en situación de albergue puede complejizarse debido a las experiencias vividas en el pasado:

MB: Yo sí quiero tenerlo de mi panza pero mantenerlo yo sola, sin mi pareja, porque... (Inaudible)... yo me quedo con él y ya, no pedirle nada al papá.

(S1, MB, 19 de septiembre de 2020)

El concepto de familia que reflejado por las participantes es bastante diverso, y esto puede relacionarse con los motivos por los que un menor se encuentra bajo la custodia de una casa hogar, que pueden ser:

[...] adicciones, condición de riesgo o vida en situación de calle, explotación laboral o sexual, conflicto familiar, extravío, hospedaje, hijos(as) de madres adolescentes que se encontraban en los CAS e incapacidad de las madres y/o padres para proporcionar a sus hijas(os) cuidados y atenciones y procedimiento judicial para registro civil. (CNDH México, 2019, pp. 130-131)

Como puede verse, pareciera que todos los motivos se relacionan directamente a la familia nuclear y/o a los cuidadores principales, y sumado a la condición de albergue que busca resguardar a los menores y por ende, puede existir un contacto restringido o nulo hacia los cuidadores principales. Esta situación también fue reflejada en las historias desarrolladas a lo largo del taller:

Mauricio: ¿Y tu flor cómo está, triste o feliz?

BB: No, está normal.

Mauricio: (Risas) Ok.

BB: No sufre por hombres (risas).

Mauricio: (Risas) Ok, tu flor no sufre por hombres y se hace cargo de sus hijos, ¡muy bien!

BB: Pero los hijos también tienen los mismos poderes y más aparte el del papá.

Mauricio: Oh, los hijos son una mezcla del papá y la mamá.

BB: Aja.

Mauricio: Como nosotros. ¡Qué tal!, ok.

BB: Pero dijo: yo no voy a andar llorando por un hombre que se fue, y pues no lloró.

Mauricio: Y se puso normal.

BB: Y dijo: yo cuido a mis hijos.

Mauricio: Yo cuido a mis hijos, yo los protejo.

BB: Es mamá luchona (risas)

Mauricio: Es mamá luchona, (risas), es la flor mamá luchona, ok, muy bien. ¿Algo más que le quieras agregar a tu historia?

BB: No.

(S5, BB, 17 de octubre 2020)

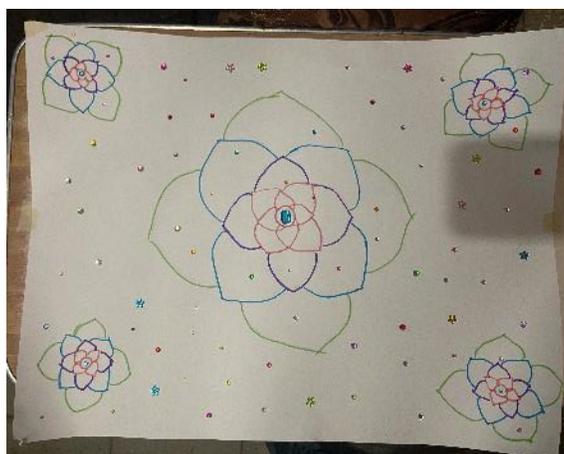


Figura 26: El desenlace de la historia de BB. Se puede apreciar a su flor con sus 4 hijos. El padre no se encuentra presente, ya que la idea es que ella saque a sus hijos adelante sola.

A través de la construcción narrativa que formaría parte del su cuento, BB da una mirada a su visión particular de la maternidad, a través de la fantasía, la cual posiblemente refleja su deseo por ser una mujer independiente, tema que toca con frecuencia a lo largo de su cuento.

Cada menor tenía su percepción particular de la familia que le gustaría formar, pero el caso de FB difería un poco al de sus compañeras:

FB: Hey, pues ustedes me la avientan mal. Yo sí quiero tener un hijo mío propio y quiero, no quiero que yo y mi esposo nos peleemos, y quiero tener una familia bien...

BB: Esta se quiere casar (risas).

Mauricio: Ahhh...

FB: Ni pelear ni nada, y tener dinero para darle de comer a mi hijo.
(S5, FB, 17 de octubre 2020)



Figura 27: La pareja de cangrejos ha formado una familia con la llegada de su nuevo bebé Sevastia. Se puede apreciar como todos disfrutan de un helado.

Puede ser que FB considerara la idea de una familia más típica debido a que sus padres la han y siguen visitando semanalmente. Si bien pertenece a una casa hogar, tiene padres con lo que sigue teniendo contacto y esto puede influir en su idea de familia. Incluso pareciera que en este fragmento nos comparte entre líneas que desea una familia que no tenga carencias como las que posiblemente ella tuvo en su núcleo de origen.

El clima construido permitió que las participantes compartieran su idea de familia sin ser cuestionadas de mi parte, aceptando la diversidad de construcciones familiares

expuestas, pero, en algún momento surgió la duda sobre si yo deseaba formar una familia, sabiendo las menores de antemano sobre mi homosexualidad:

BB: ¿Tú quieres tener hijos?

Mauricio: Sí, me gustaría tener hijos.

MB: ¿Cuántos?

Mauricio: Uno, a lo mucho dos.

MB: ¿Niña o niño?

FB: ¿Niña o niño?

Mauricio: Pues ahora sí que a mí, pues ahora sí que no tengo problema en que sea niño o niña, no tengo ningún problema.

BB: Tú feliz de la vida.

Mauricio: Yo feliz de la vida.

BB: Yo ya no quiero tener hijos. ¿Y tu pareja si quiere o no?

Mauricio: Sí también.

MB: Más le vale.

(S2, BB, MB, FB, 26 de septiembre de 2020)

Me da la impresión de que la gran diversidad acerca de la conformación de familias que han adquirido y construido a través de todas las experiencias que han vivido como menores de edad en condición de albergue, pudo aperturar su mente a la idea de una variante más: la familia homoparental. De hecho, he de confesar que me sentí muy seguro de compartir esta idea y no tuve temor de no ser aceptado. Pareciera que esta pequeña comunidad que habíamos construido era algo más allá de simplemente eso; por un momento los lazos fueron tan unidos que pareciera que todos los integrantes nos sentíamos seguros y libres de expresarnos dentro de este grupo, de ser nosotros mismos y apoyarnos mutuamente, como una familia constituida temporalmente.

La construcción de lazos fortalecidos dentro de la casa hogar posiblemente también se ha dado dentro de la misma institución. Ejemplo de ello fue dedicarle un muffin a parte del personal que se encarga del cuidado de los menores:

FB: Y todas dicen...mamá.

Mauricio: ¿Quién quiere empezar diciéndome qué significa su muffin y para quién es?, ¿quién quiere empezar?

MB: Yo, es para mi mamá Johana.

Mauricio: Tu mamá JB.

BB: A mí también.

Mauricio: ¿Para tu mamá FB?

BB: Sí, es la misma persona.

MB: es que convivimos mucho con ella y pues la quiero mucho.

Mauricio: ¿Viene aquí a la casa hogar ella?

MB: Es la que se queda por la tarde y en la noche, en la tarde-noche... en la mañana, pero ahorita se fue a trabajar y viene ahorita en la tarde y ya ella se queda.

Mauricio: Ah, entonces ustedes dos le hicieron el muffin a mamá JB FB ¿se llaman no?

MB: Exacto. Se lo hice a Mamá AB, pero no puede comer esto.

Mauricio: Oh, sí es cierto, ok. ¿Y por qué consideran que KB es una persona especial para ustedes?

MB: Porque llevo mucho tiempo con ella, muchos años conviviendo con ella.

BB: Mucho tiempo de conocerla.

Mauricio: ¿Para quién es el tuyo FB?

FB: Para Mamá AB.

Mauricio: Para Mamá AB, ¿por qué para Mamá AB?

FB: Porque la quiero mucho.

(S6, FB, MB, BB, 24 de octubre de 2020)



Figura 28: Muffin dedicado a mamá KB, que es una de las cuidadoras principales dentro de la casa hogar.

Esto pudo darse posiblemente debido a la comunicación que se genera a través de los lazos tan cercanos generados entre cuidador-menor dentro de la casa hogar, ya que para Luhmann (1990), la familia es “un sistema de comunicación y no un sistema compuesto de humanos o de relaciones entre estos” (mencionado en Cárdenas, 2015, p. 33). La comunicación desinhibida entre participantes en lo que podría generar los lazos similares a los familiares y no los roles o las personas en sí. Esto permite que la comunicación generada dentro de un grupo pueda generar lazos similares a los familiares dentro de un espacio-tiempo determinado, a pesar de no tener una relación sanguínea.

Mi espacio, mi individualidad

Este apartado busca compartir el proceso bajo el cual el menor reconstruye su imagen propia e identidad a partir de reconocerse como individuo.

Hasta el momento se ha hablado del cómo las condiciones facilitadoras puestas a lo largo del taller facilitaron la integración del grupo al grado de generar lazos que podrían considerarse de cierta manera cercanos e incluso en algunos casos como familiares. No obstante, estas condiciones también permitieron que las participantes encontraran espacios en donde se respetará su privacidad e individualidad y no sólo fuesen vistas como un colectivo, sino también como personas individuales.

Algo que posiblemente facilitó que las menores pudiesen descubrirse a sí mismas fue el espacio del cual se disponía a lo largo de las sesiones y que no siempre fue el mismo. En ocasiones se disponía de grandes mesas de trabajo, en otras de un gran patio para llevar actividades de juego a gran escala y en ciertas ocasiones, se disponía de espacios muy reducidos, como lo era la oficina de la directora de la casa hogar:

Mauricio: Y déjenme ver, yo creo que sí déjale abierto, porque miren, se ve ya como cueva.

BB: No, así está bien.

MB: Es que hace frío.

Mauricio: ¿Quieren ir por un suéter?

BB: No.

Mauricio: ¿Así?, bueno, emparejadito.

FB: Es que no se puede cerrar.

MB: Dale vuelta.

(S2, BB, MB, FB, 26 de septiembre de 2020)



Figura 29: *FB tratando de cerrar la puerta de la oficina de la directora.*

Para poner en contexto esta viñeta, es importante resaltar que las autoridades de la casa hogar me solicitaban como facilitador siempre estar trabajando a la vista y a puerta abierta, pero en ocasiones, participantes buscaban pretextos, como lo era el tener frío, para tener espacios de mayor privacidad y cerrar la puerta de la oficina de la directora. Esto se dio un par de veces, y al cuestionarlas el porqué del cerrar la puerta, respondieron lo siguiente:

Mauricio: ¿Les gusta más aquí que afuera?

FB: Sí.

Mauricio: ¿Por qué?

MB: Es más concentración aquí.

BB: Y es que afuera hace como mucho frío.

FB: Y aquí hace más concentración y podemos ver las fotos.

(S2, FB, MB, BB, 26 de septiembre de 2020)

Pareciera que en ciertas ocasiones preferían la libertad que brindaba un espacio abierto, pero en otras muy concretas se deseaba una privacidad como grupo. Puede ser que ellas mismas buscaran construir ciertas situaciones o espacios en donde se sintieran cómodas, ya que "...una situación concreta y situada en tiempo y espacio evoca sentimientos específicos que son manifestados a través de ciertos gestos expresivos y

acciones instrumentales, a los cuales otras personas pueden responder...” (Gordon, s/f, parafraseado por Enríquez, 2008). Usualmente se hablaba de temas más personales dentro de la dirección y esto puede ser posible por el temor a sentirse expuestas en lugares abiertos en donde sus palabras podrían ser escuchadas por las personas que se encontraran alrededor. La oficina de la directora se volvió un espacio seguro para ellas.

En este espacio de individualidad, cada una iba encontrando su ritmo para expresarse, procurando de mi parte como facilitador respetando y validando dichos ritmos:

FB: BB es la primera que tiene ideas y es la última que acaba.

Mauricio: Cada quién tiene su ritmo.

BB: Es que yo lo hago muy muy lento porque quiero que me salga bien.

FB: Así le haces: rápido, lento.

(S2, FB, BB, 26 de septiembre de 2020).

En este respetar el ritmo de cada participante no solo las validaba, también daba oportunidad a que ellas encontraran maneras para poder encontrar un ritmo de trabajo satisfactorio a través de acciones aparentemente sin sentido:

BB: Es que me siento que ahora no me estoy inspirada.

Mauricio: Eso es lo que se me hace extraño, tú siempre tienes muchas ideas y mucha inspiración; aunque hay días que es difícil que se te ocurra algo eh.

(BB se pone a rayar una hoja en blanco).

[...]

BB: Ya me di una idea de cómo le voy a hacer.

Mauricio: Muy bien, ¿ya ves?, qué bueno, a veces hacer simples, a veces simplemente rayar una hoja da ideas y siento que el haber rayado tu hoja por atrás te dio las ideas para esto.

(S3, BB, 03 de octubre de 2020)



Figura 30: Trazos realizados por BB para poder encontrar inspiración.

La capacidad de ser espontánea y a partir de ello poder seguir fluyendo de manera creativa en esta actividad puede representar rasgos que Maslow (2007) considera como parte de las características de una persona sana. Pareciera que las integrantes comenzaron a mirarse a sí mismas y con ello a reconocer herramientas propias con las que cuentan y redescubrir maneras de afrontar ciertas situaciones.

Como se mencionó con anterioridad, durante una sesión fuimos interrumpidos por la visita de unos jóvenes, los cuales no fueron bien recibidos por parte de las participantes. Al cuestionarles que es lo que menos les había gustado del tiempo juntos, ellas respondieron lo siguiente:

Mauricio: ¿Y qué fue lo que menos les gusto?

FB: Lo de las personas.

BB: Aja.

Mauricio: ¿Que vinieran las personas?

BB: Nos invadieron.

Mauricio: Que nos invadieran.

BB: Como zombies.

Mauricio: Es que saben qué creo que pasó: ya tenemos nuestro espacio, ya tenemos nuestro lugar, ya todos somos amigos, y de repente que alguien externo llegue y quiera tomar un lugar que es tuyo, pues también enoja ¿no?

BB: No, darle unos buenos...

Mauricio: Un ¡pum!, a la güera que nos hacía caras, ¡pum!, toma.

BB: A la FB.

Mauricio: A FB (risas)

MB: La FB se la quería desgredar.

BB: La FB le estaba haciendo caras.

Mauricio: Y pues bien chicas...

BB: Güera oxigenada.

(S5, FB, BB, 17 de octubre de 2020)

Este evento fue de gran relevancia para las menores, ya que las menores posiblemente se sentían seguras dentro del grupo que se había construido y los espacios de individualidad que este brindaba. Existe la posibilidad de que esta “invasión” de acuerdo con su decir, representara para ellas algún tipo de agresión que no sólo atentaba contra el grupo, sino también a su individualidad, espacio que aprendieron a construir a lo largo del taller y que por lo visto no deseaban perder.

El brindar espacios donde el menor pueda sentirse seguro es de vital importancia, ya que, al generar un sentimiento de seguridad, el menor posiblemente se sienta capaz de tener control en ciertas situaciones, lo que lo llevará a una mayor autoestima y posibilita su elección por el desarrollo (Maslow, 2007). Podría decirse que el menor que desarrolla un sentido de seguridad adecuado y que logra colocarse tanto en su individualidad como en comunidad, respecto a sí mismo, a los otros y al entorno, tiene mayores posibilidades de despertar su propia tendencia actualizante, un interés personal de desarrollarse como individuo y descubrir sus capacidades y alcances.

En cierto momento del flujo de la intervención, aparentemente FB tuvo dificultad para recordar el nombre del facilitador:

FB: ¿Cuál se ve más de piedra?, tú, Manuel.

Mauricio: Manuel (risas)

BB: Manuel (risas)

Mauricio: Ya soy Manuel.

FB: Hay es que se me olvidó tu nombre.

Mauricio: Mauricio.

(S3, FB, BB, 03 de octubre de 2020)

Pareciera que este olvido comenzó a volverse intencional, ya que prevaleció en la siguiente sesión:

FB: Mira, se agarra así, oye tú muchacho.

Mau: ¿Mande, mande?

MB: Se llama Mau.

Mauricio: ¿Yo Mau qué?

(S4, 10 de octubre de 2020)

Reconocer al otro forma parte del proceso de la construcción de la identidad, ya que la identidad es una construcción intersubjetiva (Cifuentes, 2008), y pareciera que FB no deseaba reconocer al facilitador, lo cual generaba un poco de molestia en las demás participantes. Sobre estas acciones en menores, Adilene (1975) comenta lo siguiente:

El niño será un individuo y si no puede lograrlo por medios legítimos entonces lo hará valiéndose de acciones sustitutas. Así, el niño hace berrinches, fastidia, está malhumorado, sueña despierto, pelea y trata de escandalizar a otros con sus acciones. (p. 30)

Posiblemente la acción del olvido del nombre representaba un conflicto interno con el reconocimiento de su propia identidad, ya que como se ha explicado anteriormente, la historia de vida de FB tiene matices difíciles de comprender para un

menor, como lo es el pertenecer a una casa hogar, pero contar con padres que la visitan semanalmente. El no reconocer al facilitador por su nombre posiblemente representaba un conflicto por reconocerse a sí misma.

Al final, cada una utilizó sus propios recursos y descubrió unos cuantos nuevos en el camino para poder eliminar su espacio personal en donde pudiese reconocerse a sí misma, pero a la par dando lugar a la identidad de los demás. Cada participante lo hizo a su ritmo y a su tiempo, pero al final parece ser que aprendieron a crear un espacio en donde pudieran sentirse ellas mismas.

Sanando mi pasado para visualizar mi futuro

Se busca cerrar estos apartados dando cuenta de cómo las participantes se atrevieron a acercarse a su pasado, aceptar su presente y ver un horizonte más amplio hacia el futuro.

El cuento que cada una de las participantes tuvo la oportunidad de crear nos relata una historia de un personaje que a través del tiempo va evolucionando, creciendo y relacionándose con su entorno. La manera en que fue modelado por parte del facilitador la creación de dicho cuento, propició que las menores pudiesen contar una historia simbólica y figurativa que posiblemente contenía fragmentos de su propia historia de vida:

Mauricio: Nosotros tenemos un pasado, todos nosotros tenemos un pasado, ¿y qué estamos viviendo ahorita?

BB: El presente.

Mauricio: El presente. ¿Y qué estamos construyendo?

BB: El futuro.

Mauricio: El futuro, así es. Como nuestros personajes, también nosotros pasamos por muchas cosas....

[...]

Mauricio: Entonces, cada personaje tiene su pasado, su presente y su futuro, y nosotros también, así como tu flor decidió ya ser mamá luchona, así como los cangrejos de FB decidieron ya no hablarle a la sirena y casarse, así como la flor de MB decidió casarse también y tener sus hijos.

BB: ¿Ya viste?, la mía no se casó.

MB: no se casó, nomás se juntó con él.

Mauricio: Ah, solo se juntó, no se casó. Ustedes también tienen el derecho y el poder de decidir su futuro niñas. Entonces, ustedes desde ahorita pueden construir su futuro, pueden ser lo que ustedes quieran y por lo que ustedes se esfuercen a ser, como los personajes que hicimos. Pueden brillar como Pipo lo hizo, pueden hacer una familia como sus personajes lo hicieron, pueden estar solas, ustedes lo deciden. Eso es lo importante de esta historia.

(S5, BB, MB, 17 de octubre de 2020).

Como puede verse, cada participante le dio el rumbo que deseó a su historia y agregó elementos con los que posiblemente se sentían identificadas. Sobre la narración autobiográfica, Cifuentes (2008) comparte lo siguiente:

[...] es una invitación a entrar en la historia del otro, a comprenderla desde el sentido que su protagonista le atribuye, a encontrar en ella las huellas de lo social y las particularidades del sujeto, a aventurarse, a través del lenguaje, en una historia individual afinada por múltiples voces (p 21).

A manera de lograr un mejor entendimiento sobre el relato contado y que ellas lograran identificar la secuencia que cada una le dio a su cuento, se les entregó una carpeta que contenía los 4 capítulos de la historia que desarrollaron a lo largo de la intervención, con su narrativa en manos del facilitador, ya que ellas sólo compartieron su narración verbalmente, no hicieron registros textuales. Para contarles su propia historia se utilizó paráfrasis, la cual es definida como “[...] la repetición de las palabras y pensamientos principales del cliente [...] implica dar atención selectiva a la parte

cognitiva del mensaje, trasladando las ideas claves del cliente a sus propias palabras” (Cormier, Cormier, 2000, p. 167). Se puede apreciar a una de las participantes leyendo un fragmento de la historia parafraseada:

MB: ¿El amor tiene un brillo especial?

Mauricio: Aja. El amor tiene un brillo especial. Yo las escuché a lo largo de todas estas sesiones, les hice su propio cuento, y al final de cada capítulo del cuento les pongo un mensaje dedicado especialmente a ustedes. Un ejemplo, en el tuyo, yo aprendí mucho de ti gracias a tu cuento, tú puedes brillar de muchas formas, y tú misma lo descubriste en tu cuento, puedes brillar...

(S6, MB, 24 de octubre de 2020)

Al parafrasearle su propia historia, posiblemente MB tuvo acceso a un mayor entendimiento de sus propias palabras, por lo que también existe la posibilidad de que haya accedido a un mayor entendimiento de sí misma.

Considero que una de las técnicas utilizadas que tuvo mayor impacto en la sesión final fue la interpretación que se da de mi parte haciendo evidente los rasgos que ellas mencionaron en su cuento y que consideré también forman parte de ellas mismas:

Mauricio: Yo aprendí que BB es una mujer fuerte, que tiene un gran escudo y que puede hacer lo que ella desee. Yo aprendí que MB puede brillar del color que quiera, y puede brillar tanto como lo desee y aceptarse a ella misma. Y yo aprendí de FB, que FB es una niña muy divertida y que le gusta mucho divertirse en familia, y que FB tiene muchas familias, una familia con nosotros, una familia con sus papás, una familia con Mamá Amalia, todos somos una familia final, y eso es lo que yo aprendí de ustedes.

Ay, ¿por qué las caritas tristes? (risas nervioso), también me van a hacer llorar a mí. Aprendí a quererlas mucho niñas... la verdad, las aprendí a querer mucho y ustedes también tienen su pasado, su presente y su futuro, ¿y saben qué es lo

padre?, aprendimos a escribir una historia y ustedes pueden escribir su propio futuro, ya saben cómo hacerle, ya saben cómo dibujarlo, ya saben qué personajes hay, ya saben todo.

(S6, 24 de octubre de 2020)

La interpretación busca resaltar “la parte implícita del mensaje, la parte que el cliente no verbaliza explícita o directamente” (Cormier, Cormier, 2000, p. 180), y fue justamente lo que se hizo en este fragmento que se acaba de leer. Si bien, las menores no verbalizaron mucho posterior a esta intervención, al parecer se movieron cosas dentro de ellas que no lograron verbalizar de inmediato:

Mauricio: ¿Tú como estas FB?, ¿quieres un abrazo?, yo te abrazo, ven, ven FB, pero abrázame bien (la niña llora en mis brazos y se queda ahí por unos cuantos segundos).

(S6, 24 de octubre de 2020)

Una de las funciones de la interpretación es asistir a la persona para que se examine desde una mirada diferente y con ello lograr una mayor comprensión de su situación (p. 180), y al parecer FB posiblemente se cayó en cuenta de algo que no se había percatado. Fue difícil interpretar qué es lo que le había implicado al grado de hacerla llorar, pero buscando no dejar inconcluso el tema, busqué dar una mayor explicación, esperando que quedara un poco más claro lo que yo deseaba transmitir:

FB: ¿Todo eso es mío?

Mauricio: Todo eso es tuyo. Mira, ¿aquí qué te puse?, siempre tendrás una familia, siempre, siempre, porque tú a través de tus gotas o a través de tus cangrejos me contaste sobre una familia, tú siempre vas a tener una familia con Mamá Amalia, con tus papás, aquí con todas tus compañeras del albergue, todos somos una familia. Después lean con cuidado su cuento.

(S6, FB, 24 de octubre de 2020)



Figura 31: Las carpetas entregadas al final del taller. Se puede apreciar un poco la portada diseñada especialmente para cada menor.

“La narración arma la historia de vida en una trama que organiza tiempos, experiencias y acontecimientos, en la que concurren pluralidad de voces” (Archuf, s/f, mencionado en Cifuentes, 2008, p. 20). Como lo que FB posiblemente demandaba: la organización de todos aquellos acontecimientos de vida que la han marcado y que posiblemente no lograba comprender del todo, como el hecho de tener más de una familia. El entendimiento a través de su cuento le permitió comprender un poco más de su propia historia y por lo tanto, a sí misma, definitivamente “las identidades se construyen en la trama de los relatos” (p. 20).

Se da fin a este apartado con uno de los fragmentos que más significado tienen para mí como facilitador de este fascinante grupo de menores, en donde se resalta la importancia de los sueños como factor facilitador para una visualización de un futuro, como facilitadores de la tendencia actualizante, como un desencaje de las limitantes que el presente puede llegar a presentar, como reconstructor de significados pasados:

Mauricio: Ustedes sueñen niñas, y ya échenle...

FB: Sí, si yo sueño con un florero caminar, ¿si lo voy a ver? [...]

Mauricio: Puedes dibujar un florero que camina, de grande puedes diseñar un florero que camine.

BB: Todo en esta vida se puede.

Mauricio: Y que te diga: la cena ya está lista. (Risas)

(S3, 03 de octubre de 2020)

CONCLUSIONES

Antes de comenzar este apartado, se considera necesario reafirmar como ya se ha comentado en apartados anteriores, que las categorías principales se modificaban constantemente buscando una mejor adaptación a la población y situación que se iba apareciendo, reflexionando y replanteando (investigación-acción participativa).

Se considera que el cambio más grande fue modificar uno de los objetos de estudio, ya que inicialmente se buscaba trabajar con la expresión y el reconocimiento de emociones, pero al final se tuvo tal impacto en las integrantes del taller que se vio la necesidad de reformular dicho objeto y denominarlo como reconstrucción de la identidad.

Esto vino a complementar el proceso emocional que buscaba investigarse en primer momento, ya que la reconstrucción identitaria es un paso muy adelantado al reconocimiento y expresión de emociones. Con esto quiero decir que hubo mayores cambios de los que inicialmente se buscaba alcanzar y que esta intervención tuvo un impacto mayor de lo que se esperaba en las participantes.

Por otra parte, uno de los objetivos a alcanzar era que las menores generaran comunidad, pero no se esperaba que logaran encontrar en sí mismas y en la fantasía un espacio donde la individualidad cobrara tanto protagonismo. Entonces fue que la individualidad se volvió tópico como tema de estudio.

A raíz de lo comentado anteriormente, se tuvo que reformular nuevamente algunos apartados que fueron complementados con más información para poder dar mayor claridad de lo sucedido a lo largo de las sesiones.

Queda claro que el combinar libertad y fantasía, posibilita la generación de espacios en donde los menores puedan sentirse seguros para relacionarse con los

demás y consigo mismos. Se ha de confesar que fue sorprendente alcanzar algo más allá de lo que inicialmente se buscaba con esta intervención, pero gran parte fue gracias a que las participantes confiaron en el proceso y el facilitador, dejándose llevar hasta donde ellas mismas se permitieron.

Comunicación y expresión

Puede facilitarse la comunicación del menor por medio de la fantasía, ya que permite encontrar maneras creativas para transmitir ideas de una manera simbólica y figurativa. La comunicación verbal y directa podría ser sinónimo de comunicación asertiva, no obstante, para que esta se dé se involucran diversos factores de maduración psicológica que van acompañados de maduración biológica. En ciertas situaciones podría considerarse aversivo someter a un menor de edad a una comunicación verbal, sobre todo en temas que no son de su total entendimiento.

Centrarse solamente en el discurso verbal puede limitar que el facilitador logre comprender del todo a menor, ya que al no tener un vocabulario tan extenso y un dominio de la lengua como lo podría tener un adulto, el menor trata de comunicar a través de los diversos recursos con los que cuenta o los que aún está desarrollando acorde a la etapa evolutiva en la que se encuentra.

El facilitador tiene que estar receptivo a todos los tipos de comunicación expresados por el menor, de lo contrario, puede perder información valiosa para comprender al infante de una manera integral. Con los menores el tipo de comunicación óptima se encontró que es la no verbal y lo simbólico. En esta intervención se han identificado tres tipos de comunicación bajo los cuales un menor logra comprender a su entorno y a sí mismo:

- *A través del cuerpo:* Comunica desde la distancia que toma entre sí mismo y los demás, en cómo interactúa con el entorno, el cómo se permite explorar sus capacidades físicas y cómo utiliza su cuerpo para expresar lo que posiblemente no

puede decir con sus palabras. A través de su cuerpo puede expresar independencia, euforia, colaboración e incluso expresiones artísticas como lo son la danza o el utilizar su cuerpo como un instrumento y/o lienzo para pintar, en otras palabras, utiliza su cuerpo para crear y delimitar a su entorno y a sí mismo.

- *A través del juego:* Existen diversos tipos de juego, en los cuales no se pretende ahondar en este apartado, no obstante, a lo largo de esta intervención se constató que los juegos que fueron más efectivos y placenteros para las participantes fueron aquellos que se construían en comunidad. Si bien, los materiales utilizados forman las bases para poder desempeñar un juego, las decisiones del cómo se utilizaba y los límites que el mismo grupo construía es fueron las bases para generar actividades que permitieran una descarga emocional por parte de las participantes, así como el reconocimiento y la generación de lazos entre los integrantes, desembocando todo esto en un clima de seguridad en donde ellas podían explorar sus límites a consciencia y sin que hubiese consecuencias mayores. El juego se volvió un espacio en donde era permitido explorar tanto la rivalidad como la amistad, la individualidad como el compañerismo, se podía ser social o antisocial, se podía ser validado o invalidado, en otras palabras, era un espacio en donde las relaciones y la individualidad se generaba a través del juego. La única condición era divertirse, lo cual considero siempre se logró.
- *A través del arte:* La expresión artística posiblemente sea el tipo de comunicación que más simbolismos tenga, ya que, si bien el menor comparte y explica su arte, puede contener elementos ocultos que sólo son entendibles dentro de la propia mirada del creador y el que admira simplemente puede limitarse a la interpretación de lo que está viendo. No me puedo considerar un artista plástico, ya que las creaciones que he realizado a lo largo de mi vida son meramente por pasatiempo y no como una actividad profesional, sin embargo, desde mi propia experiencia, el arte permite expresar más allá de las palabras; es darle voz de manera simbólica aquello que no es explicable de manera verbal y que en ocasiones ni siquiera es entendible para uno mismo, pero permite una mirada íntima hacia lo que se es en ese momento y espacio histórico. Por su edad, el menor puede no entender del todo lo que pasa a su

alrededor y dentro de sí mismo, pero el no entenderlo no quiere decir que no pueda ser expresado de una manera simbólica y fantasiosa. Por otra parte, validar las creaciones artísticas del menor es una manera simbólica de validarlo a él mismo, lo que facilita la aceptación propia.

- *A través de la narrativa:* Las historias forman parte de nuestro día a día, y las historias que comparte un menor en ocasiones se encuentran cargadas de fantasía, mas, esto no quiere decir que no exista algo de realidad en dentro de ese mundo fantástico. Anhelos, deseos, metas, miedos, temores, etc., muchos son los temas que podemos encontrar dentro de las narrativas de los menores, y si ponemos la debida atención, podremos toparnos con temas que son tópicos que aparecen constantemente y que posiblemente representen algo para infante. Al validar las narrativas de un niño, se valida su historia, su creatividad, su tiempo, se le valida a él mismo. Poner atención a esto es ponerle atención al niño en sí, y si se escucha con apertura, posiblemente podamos ayudarle a entenderse a sí mismo y con ello, reforzar la construcción de su propia identidad.

Es recomendable permitir a menor cualquier tipo de expresión espontánea que surja en él, siempre y cuando esta no dañe a su entorno, a los demás o a sí mismo. También es importante que durante el acompañamiento se le ayude al menor a comprender sus propias expresiones, procurando respetar su ritmo de entendimiento e incluso respetando aquellas barreras que pueda poner en ciertos temas en los que no desee ahondar a fondo, ya que posiblemente aún no se haya generado el clima de confianza, libertad y seguridad para que esto se dé o simplemente aún no cuente con las herramientas para afrontarlo.

Facilitando a menores de edad

En el trabajo con menores, es recomendable que el rol del facilitador sea el de un igual, evitando mostrarse como una autoridad, profesor, guía, etc. En otras palabras: tiene que ser un niño más. Esto puede facilitar el rapport, además de que brinda un espacio donde el menor se pueda sentir libre y no juzgado, lo que da como resultado una

mayor exploración de su entorno y de sí mismo. Es como si se fuese un cómplice en la aventura que el niño o adolescente desee emprender, pero siempre procurando que existan ciertos límites que procuren el bienestar del menor y su entorno.

Es importante que como facilitador se vaya con cierta estructura de lo que se espera pueda pasar en las sesiones, aunque se recomienda que se tenga una habilidad para ser espontáneo, flexible y adaptativo para poder responder a la situación presentada. Algunas de las situaciones que se planearon con antelación para la sesión, pueden verse afectadas por condiciones como la disposición de materiales, el acceso a áreas de trabajo abiertas o privadas y la imaginación del menor. Cuando se desea trabajar con la fantasía, pueden suceder cosas que no estaban dentro del protocolo, pero a las que se les puede sacar mucho provecho si se tiene la apertura ante estas nuevas experiencias. El abusar de la estructura puede generar un clima similar al de un aula escolar o cualquier otro escenario en donde los tiempos y actividades establecidas tienen que cumplirse con rigor. La idea es que el menor sienta que durante la sesión tuvo la oportunidad de divertirse, jugar y aun así aprender, más que percibir que asistió a terapia o a una clase.

El modelaje de las actitudes facilitadoras a través del juego por parte del facilitador, puede optimizar el aprendizaje y aplicación entre los miembros del grupo. Si bien el facilitador es un niño más, este niño puede ser un referente del cómo generar relaciones basadas en el respeto, aceptación y empatía dentro del grupo, y poco a poco estas actitudes son adoptadas por sus miembros, aplicadas entre ellos y hacia el facilitador. El modelaje tiene un impacto tan importante dentro del grupo que puede generar relaciones más allá del compañerismo, dando pie a relaciones más cercanas, íntimas y solidarias, que permiten que sus miembros se reconozcan como parte de una comunidad, y a la par, reconozcan su individualidad dentro del grupo y el aporte que hacen al mismo.

La no directividad en menores puede funcionar como un espacio de libertad en donde el menor pueda explorar sus límites y autorregularse a sí mismo, ya que brinda las condiciones de un espacio donde el único límite es la seguridad propia, de los demás y del entorno. Estos límites se recomiendan no sean impuestos desde un inicio, sino que vayan siendo construidos por todos los miembros del grupo conforme se van presentando ciertas situaciones. La no directividad es idónea para trabajar en espacios de juego y fantasía, ya que permite explorar límites en un ambiente lúdico y de imaginación, generando reglas fuera de lo común pero aplicables y funcionales en la vida real. El presentar los límites prematuramente puede tener un efecto contrario al que se espera, limitando la expresión de las participantes y fomentando un ambiente en donde la prohibición sea exacerbada.

La fantasía como espejo de sí mismo

La facilitación a través de la fantasía y el juego permite que el menor pueda reconocer de una manera simbólica y figurativa su pasado, presente y futuro, ya que le permite acercarse de una manera no agresiva, amigable y a su propio ritmo hacia su pasado, le permite reconocer su lugar y tiempo histórico en el presente, así como entender el cómo ha llegado hasta así, además de plantearse diversas posibilidades del cómo le gustaría que fuese su futuro. Le permite hacer un recorrido histórico de su propia vida en donde puede encontrar aspectos que conforman su identidad, como lo puede ser su origen, eventos y personas que han marcado su vida, entre otras. Es darse la oportunidad de mirarse a sí mismo y entenderse un poco más, acorde a los recursos con los que cuenta.

El permitir construir un espacio en donde el menor pueda expresarse a través de sus emociones posibilita la construcción de lazos entre los integrantes a partir de que dichas emociones son compartidas y aceptadas dentro del grupo. La libre expresión de emociones facilita la construcción de lazos solidarios dentro del grupo, ya que puede generarse un clima de apoyo y empatía mutua en donde cada participante busca su bienestar propio, pero también procura el de los demás. Se genera una comunidad de

auto ayuda en la que cada una aporta los recursos propios para su crecimiento propio y como grupo. Se genera una comunidad.

La afinidad a través de la solidaridad permite un tipo de comunicación cercana que genera lazos que podrían ser semejantes a los familiares, por lo que un niño o un adolescente pueden encontrar en figuras que componen su entorno el apoyo similar al de un hermano o incluso al de un padre sin tener una relación de sangre, siendo consciente de su propio núcleo familiar. De una manera simbólica, existe la posibilidad de que su familia se haya expandido y encuentre un apoyo similar en otras figuras que lo rodean. Esta situación dota al menor perteneciente a una casa hogar de una visión mucho más amplia de lo que es una familia, y esto puede verse en el video si dad de familias que fueron representadas en sus cuentos. Ejemplo de esta diversidad es que reconocen como familia a una madre soltera que se hace cargo de sus hijos, a una pareja que vive en unión libre y que ama a sus hijos, a una pareja en matrimonio e incluso a una pareja homoparental.

Abuso Sexual

Si bien, el abuso sexual sufrido por parte de las participantes fue un tema que nunca se tocó de manera directa, esto no quiere decir que ni se haya trabajado de manera indirecta o que esta intervención no haya tenido un impacto en las menores referente a este tema.

El primer indicio del trabajo sobre este tema fue la relación generada con el facilitador, ya que, en dos de los casos presentados en el grupo, el perpetrador fue un hombre. Como facilitador, inicialmente se llegó a pensar que simplemente por el hecho de ser un hombre y que las participantes fueran menores del sexo femenino, pudiese ser una limitante para generar una relación, y como se ha descrito a lo largo de este documento, las menores permitieron entrar en su mundo e incluso permitieron formar parte de su comunidad.

Parece ser que la fantasía es un espacio en donde ellas pueden experimentar situaciones de manera segura. Es un momento en donde una persona que fue violentada puede expresar agresividad a través del juego de una manera simbólica sin dañar a nadie, en donde puede adoptar un rol de víctima o victimario que posiblemente le permita empatizar y entender con mayor facilidad con su entorno, a los demás y a sí misma.

Otro indicio del trabajo del abuso sexual durante el taller fue las secuencias de apoyo que ellas generaron entre sí mismas, ya que usualmente, a las víctimas les cuesta un poco generar nuevas relaciones de confianza con su entorno, pero en este caso, semana a semana era evidente como las participantes se desenvolvían mejor dentro de la casa hogar y que las personas a su alrededor percibían cambios positivos en ellas.

Por último, el atreverse a experimentar límites a través de su cuerpo también es evidencia del trabajo del abuso sexual. Aceptar su propio cuerpo y utilizarlo como instrumento para comunicar, relacionarse con los demás y consigo mismas es un gran avance en este tipo de población que ha sido violentada, ya que usualmente el cuerpo es una de las áreas violentadas en menores que fueron abusadas. El hecho de aceptar su propio cuerpo forma parte del proceso de aceptarse a sí mismas.

Situación de albergue

Un menor de edad perteneciente a un albergue o casa hogar, tiene que enfrentarse a un sistema burocrático y legal que no entiende del todo, además de enfrentarse a grandes cambios en su entorno, ya que es separado de su familia nuclear y es colocado en un sistema de asistencia.

Al llegar a la casa hogar carece de un lugar propio y se topa con la sorpresa de que tiene que compartir espacio con al menos una docena más de menores. Las actividades están ritualizadas por horarios que en ocasiones llegan a ser bastante estrictos, su vestimenta difícilmente puede elegirla a su gusto, ya que esta depende de diversas donaciones hechas por terceros, el menú de comida difícilmente se

adapta a sus gustos particulares, la comunicación con el mundo exterior es reducida, ya que es inserto en una micro sociedad a la que llaman casa hogar, cuenta con un espacio muy reducido para poder tener cosas propias o personales y este espacio es compartido con los demás niños que habitan ahí y por lo tanto, todos tienen acceso, constantemente es supervisado, etc.

Los fenómenos anteriormente mencionados limitan que el menor de edad que se desarrolla dentro de un albergue desarrolle una identidad propia, ya que se ve constantemente restringido por su entorno, el sistema y las autoridades propias de la casa hogar.

Brindar herramientas que le brinden mayores posibilidades de ver a su entorno y a sí mismo, posibilita que el niño pueda desarrollarse de una manera más adecuada dentro del entorno que le ha tocado vivir, ya que lo hace consciente de que si bien existen limitantes, estas no siempre estarán presentes y llegará el momento de tener una vida fuera de la institución.

El brindarles un espacio seguro desde la fantasía en donde ellas tuvieron la oportunidad de experimentar lo que es ser ellas mismas, les brinda la mayor oportunidad de todas: la de ser. Vivir por un momento que es ser ellas mismas sin restricciones, sin burocracia, sin reglas rígidas, en donde pudieran soñar y que la imaginación fuera su único límite, permitió que las menores activaran su propia tendencia actualizante y con ello, pudieran ver un futuro más allá de los muros que las rodean, más allá de las propias limitantes impuestas por la burocratización, más allá de su imaginación. Fue descubrir capacidades propias de las cuales se pueden sentir orgullosas y decir: al fin se quién soy y me encanta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arteta (2019, agosto). De mil denuncias de violencia sexual contra niñas y niños, solo uno llega a condena en México. *Animal político*.
<https://www.animalpolitico.com/2019/08/casos-abuso-sexual-menores-mexico/>
- Amuchástegui, A. (1996). El significado de la virginidad y la iniciación: Un relato de investigación. En *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*. Coord. Szaz, I. y Lerner, S. El Colegio de México. México. (pp. 137-172)
- Arroyo-Juárez, M., Varas-García, A., Madero-Márquez, A., Palmer-Arrache, C., Pérez-Hernández, C., Bartolini-Esparza, M., Acosta-García, C., Díaz-Brito, M., García-Hernández, J., Menéndez-Tavano, M., Contreras-Díaz, A. (2019). *Diagnóstico sobre la situación del abuso sexual infantil en un contexto de violencia hacia la infancia en México*. Early Institute, A.C. México. <https://www.alumbramx.org/wp-content/uploads/2019/06/190509-Diagnostico-sobre-la-situación-del-abuso-sexual-infantil-en-un-contexto-de-violencia-hacia-la-infancia-en-México.pdf>
- Axline, V. M. (2003). *Terapia de juego*. Mexico, D. F.: Editorial Diana
- Barceló, B. (2003). *Crecer en grupo: una aproximación desde el enfoque centrado en la persona*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Brenson-Lazan, G. (2005). *Competencias básicas de facilitación en América Latina*. Amauta International, LLC.
<http://www.imaginar.org/div/facilitar/docs/amauta/COMPETENCIAS.pdf>
- Cadenas, H. (2015). La familia como sistema social: Conyugalidad y parentalidad. *Revista del Magíster en Análisis Sistemico Aplicado a la Sociedad*, (33),29-41.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=311241654004>

- Cauce, A., Tyler, K. (2002). Perpetrators of early physical and sexual abuse among homeless and runaway adolescents. *Child Abuse & Neglect*, 12(57), 1261-1274.
doi: 10.1016/S0145-2134(02)00413-1.
1. https://digitalcommons.unl.edu/sociologyfacpub/57/?utm_source=digitalcommons.unl.edu%2Fsociologyfacpub%2F57&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages
- Capella, C.(2013). Una propuesta para el estudio de la identidad con aportes del análisis narrativo. *Psicoperspectivas*, 13(2), 117-128.
<https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/281/278>
- Cervantes, S. (2015). La solidaridad. Matices de vinculación. En Gómez, E.N. (coord.) (2015). *Agentes y lazos sociales: la experiencia de volverse comunidad* (pp. 149 - 170). Guadalajara, Jalisco: ITESO.
<https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/3001/Agentes%20y%20lazos%20sociales.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Cifuentes, M. R. (2008). El Sí y el Otro en la constitución de la identidad: niñas, niños y adolescentes desvinculados del conflicto armado. *Trabajo Social*, (10), 9-27.
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/14073>
- CNDH México (2019). *Informe especial sobre la situación de los derechos de niñas, Niños y adolescentes en centros de asistencia social y albergues públicos y privados de la República Mexicana*.
<https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-11/IE-ninas-ninos-adolescentes-centros-albergues.pdf>
- Codina, A. (2004). Saber escuchar. Un intangible valioso. *Intangible Capital*, 0(3).

Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2014). *Campaña Nacional de prevención y protección de los niños, niñas y adolescentes víctimas del maltrato y conductas sexuales*. México: PROGRAME.

Comisión Nacional de Los Derechos Humanos (2018). *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil*. México: Libros en Demanda, S. de R. L. de C. V.
https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/doc/Programas/Ninez_familia/Material/ley-guarderias-ninos.pdf

De Lopez- Juarez, J., García-Fernandez., L., Hernandez-Segura, E., Montealegre-Díaz, N., Vargas-Carrillo, L., Villaseñor-Dominguez, I. (2016). *Manual de operación del modelo tipo de los centros de asistencia social para niñas, niños y adolescentes*. ITA. INNOVACIÓN Y TRANSFORMACIÓN, COMUNICACIÓN POTENCIAL Y DESARROLLO S.C.
[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/222568/MANUAL_DE OPERACION DEL MODELO TIPO DE LOS CENTROS DE ASISTENCIA SOCIAL PARA NI AS NI OS Y ADOLESCENTES.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/222568/MANUAL_DE_OPERACION_DEL_MODELO_TIPO_DE_LOS_CENTROS_DE_ASISTENCIA_SOCIAL_PARA_NIAS_NIOS_Y_ADOLESCENTES.pdf)

Egan, G. (1987). *El orientador experto: un modelo para la ayuda sistemática y la relación interpersonal*. México, D. F.: Grupo Editorial Iberoamérica.

Enríquez, R., (2008). *El crisol de la pobreza: mujeres, subjetividades, emociones y redes sociales*. Guadalajara, México: ITESO.
<https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/418/El+crisol+de+la+pobreza.pdf;jsessionid=700442A742785969FB56B41F81A7AD7C?sequence=2>

Frankl, V. (1991). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona, España: Editorial Heder.

- Feixa, C. (2006). La imaginación autobiográfica. En *Periferia. Revista de Investigación y Formación en Antropología* (5). Universidad Autónoma de Barcelona
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Guadiana, L. (2003). Las artes expresivas centradas en la persona: un sendero alternativo en la educación y la orientación. Entrevista a Natalie Rogers. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2) <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-guadiana.html>
- Hamui-Sutton, L. (2020). Las narrativas del padecer: una ventana a la realidad social. *Cuicuilco*, 52, pp. 51-70.
- Iannicelli, A., Vito, D., Dodaro, C., De Matteo, P., Nocerino, R., Sepe, A., Raia, V. (2019). Does virtual reality reduce pain in pediatric patients? A systematic review. *Italian Journal of Pediatrics*, Vol. 45(1), p 1-6. <http://eds.a.ebscohost.com.ezproxy.iteso.mx/eds/detail/detail?vid=8&sid=a8b5ca3a-5ee1-44bf-a33e-d730dc05eb02%40sessionmgr4006&bdata=Jmxhbm9ZXMmc2I0ZT1lZHMtbGl2ZQ%3d%3d#AN=140956307&db=a9h>
- INFOCOP ONLINE. (2011). *Tratamiento psicológico del abuso sexual en niños y adolescentes: un estudio meta-analítico*. 2020, diciembre 01, de Consejo General de la Psicología en España Sitio web: http://www.infocop.es/view_article.asp?id=3339
- Lafarga, J. (2005). Mi comprensión del Desarrollo Humano. Prometeo. *Revista Mexicana Trimestral de Psicología Humanista y Desarrollo Humano*. No. 45. pp. 7-12. México.

- Larios, R., y Macias, A. (2010). *Corazón de piedra... ¿yo?*. Jalisco, México. Triciclo.
- Latorre, A. (2003). *La investigación acción. Conocer y cambiar la practica educativa*. España. Editorial Graó.
- Lopez - Yarto, L. (2001). *Dinámica de Grupos. Cincuenta años después*. España. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Maslow, M. (2007). *El hombre autorrealizado: hacia una psicología del ser*. Barcelona: España. Editorial Kairós, SA.
<http://z90jfx0fl1.pdfcloud.org/dl2.php?id=33981734&h=23816cb6fcbaa161cc798ced9f227fbb&u=cache&ext=pdf&n=Maslow%20abraham%20pdf%20el%20hombr e%20autorrealizado>
- Muñoz, M. (2012). *Una hipótesis humanista sobre la emoción*. México, D.F: Grupo Espiral A. C.
- Mural.com (2019, 17, junio). De enero a abril, en Jalisco se registraron 408 denuncias por abuso sexual infantil. Conoce cómo puedes proteger a tus menores de ser víctimas de acuerdo con la Fundacion PAS: Prevención del Abuso Sexual. [Actualización de Facebook].
<https://www.facebook.com/Mural/posts/2584955154872802>
- Napier, R. W., y Gershenfeld, M. K. (2009). *Grupos: Teoría y experiencia*. México: Trillas.
- Organización Mundial de la Salud (2020). Maltrato infantil. Recuperado de: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/child-maltreatment>
- Orjuela-López, L., Rodríguez-Bartolomé., V. (2012). *Violencia sexual contra los niños y las niñas. Abuso y explotación sexual infantil: Guía de material básico para la*

formación de profesionales. Save The Children España.
https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/violencia_sexual_contra_losninosylasninas.pdf

Pérez-Siculaba, L., Tabares-Salazar, A. (2009). *La creación narrativa en torno a la imagen en el libro infantil: implementación de una secuencia didáctica en torno a la imagen en el libro infantil* (trabajo de grado, magister). Pontificia universidad javeriana, Bogotá, Colombia.
<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/402/edu31.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Rogers, C. (1987). *El camino del ser*. Argentina: Editorial Kairós.

Rogers, C. (2000). *El Proceso de convertirse en persona: mi técnica terapéutica*. México, D.F: Paídos.

Rogers, C. (1998). *Terapia, personalidad y relaciones interpersonales*. Buenos Aires, República de Argentina: Ediciones Nueva Visión.

Salzmann, T. (2017) El desarrollo de la identidad en niños y las interrelaciones con lenguaje y comunicación. *Cultura representaciones soc [online]*. 2017, vol.12, n.23, pp.101-132. Epub 01-Sep-2017. ISSN 2007-8110.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v12n23/2007-8110-crs-12-23-00101.pdf>

Senado de la República (2019). *México, primer lugar en abuso sexual infantil*. Senado de la República: Coordinación de comunicación social. México.
<http://comunicacion.senado.gob.mx/index.php/informacion/boletines/45796-mexico-primer-lugar-en-abuso-sexual-infantil.html>

Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes (2018). *La Constitución y el papel de Niñas, Niños y Adolescentes en el texto actual*. Gobierno de México.

<https://www.gob.mx/sipinna/articulos/la-constitucion-y-el-papel-de-ninas-ninos-y-adolescentes-en-el-texto-actual?idiom=es>

Tudor, K. (2011). Rogers therapeutic conditions: A relational conceptualization. *Person-Centered & Experiential Psychotherapies*. 10(3). 165-180.

UNICEF (2019). *Informe anual de México 2018*.
<https://www.unicef.org/mexico/informes/informe-anual-unicef-mexico-2018>

UNICEF (2019). *Panorama estadístico de la violencia Contra niñas, niños y adolescentes en México*. <https://www.unicef.org/mexico/informes/panorama-estad%C3%ADstico-de-la-violencia>

Winnicot, D. (1942). *Por qué juegan los niños*. <https://www.studocu.com/es-mx/document/universidad-mesoamericana-de-san-agustin/educacion/apuntes/donald-winnicott-porque-juegan-los-ninos/2938509/view>

Winnicott, D. (1993). *Realidad y juego*. Barcelona, España: Editorial Gedisa, S. A.

Zohn, T. y Moreno, S. (2015). El sanador herido. Ayuda el que ha sanado. *En Mirada, Revista Jesuita de Espiritualidad y Desarrollo Humano* (7) 26.

ANEXOS

Guion de entrevista a expertos

1. ¿Qué propósito cumple un albergue o casa hogar para niños?
2. ¿Cómo está organizada la casa hogar? ¿Tiene apoyo de profesionales para atender algunas problemáticas?
3. ¿Con qué tipo de apoyos sociales se sustenta la casa hogar?
4. ¿Cuenta con algún tipo de apoyo psicológico o acompañamientos?
5. ¿Qué tipo de actividades lúdicas se practican y con qué fin?
6. ¿Cuál es el proceso para que un niño llegue a una casa hogar?
7. Por todo lo que le ha tocado ver y vivir, ¿qué características tienen la mayoría de las familias de los niños que llegan al albergue?
8. ¿Qué factores sociales predisponen a que un niño pueda llegar a tener que vivir en un albergue? O ¿Cuáles son los principales problemas sociales y familiares que considera usted contribuyen a que un niño tenga que llegar a una casa hogar?
9. ¿A qué tipo de abuso o maltrato ha sido expuesto un niño en situación de albergue?
10. ¿Cuáles son las principales emociones que usted observa, experimentan los niños que llegan a la casa? ¿Van cambiando con el paso del tiempo?
11. ¿Ha tenido casos de niños con abuso sexual? ¿Cuál es el porcentaje de niños que se ha detectado han sido abusados sexualmente?
12. ¿Cuáles son las principales emociones y conductas que detecta en los niños que fueron abusados sexualmente?
13. ¿Existen protocolos (acciones) posteriores a la detección de abuso sexual en un niño en situación de albergue? ¿Cuáles son?

Guion de entrevista a menores

1. ¿Cómo sería tu novio ideal?
2. ¿Qué te gustaría ser de grande?
3. ¿Qué te gusta de esta casa hogar?
4. ¿Qué no te gusta de esta casa hogar?

5. ¿Alguna situación difícil que hayas vivido en este albergue?
6. ¿Sabes por qué estás en esta casa hogar?
7. ¿Qué te gustaría hacer cuando salgas de esta casa hogar?

Carta consentimiento para la obtención inicial de datos



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA, EDUCACIÓN Y SALUD

Maestría en Desarrollo Humano

Periférico Sur Manuel Gómez Morán 8585. Tlaquepaque, Jalisco, México. CP: 45090. Teléfono: +52 (33) 3669 3434

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Actividad: Entrevista

Asignatura: Investigación, Desarrollo e Innovación

Profesora encargada: Mtra. Tania Magdaleno

Al aceptar mi participación en la actividad referida he sido informado de lo siguiente:

1. Que mi participación es totalmente voluntaria y que, en cualquier momento puedo solicitar que no se grabe o utilice algún dato proporcionado.
2. Que toda la información que proporcione será tratada con confidencialidad y sólo para fines académicos del proyecto de Mauricio Magaña sobre niños en situación de albergue.
3. Que en caso de tener alguna duda sobre esta actividad podré comunicarme con la Mtra. Tania Magdaleno Hernández al correo tania@iteso.mx o con la coordinación de la Maestría al correo marie@iteso.mx o al teléfono 36-69-34-55.

Angela Hernandez Delgado
Nombre completo y firma

albergue 21/10/2019
Lugar y fecha