

MOLINOS DE PAPEL: PROPUESTA DE LECTURA, ESCRITURA Y DIBUJO PARA LA
RESILIENCIA

DIANA MARCELA DUEÑAS MARTÍNEZ

1327990

Trabajo de Grado para optar al Título de Licenciada en Literatura

Asesora:

María Cénide Escobar Serrano

Profesora de la Escuela de Trabajo Social. Universidad del Valle

Universidad del Valle

Facultad de Humanidades

Escuela de Estudios Literarios

Programa de Licenciatura en Literatura

2018

Agradecimientos

Debo comenzar mis agradecimientos por el ser que me regaló una segunda oportunidad en la vida para hacer las cosas diferentes y me ha llevado de la mano en este largo camino lleno de sacrificios, luchas, sorpresas y también alegrías. Es Jesucristo, a quien le estoy profundamente agradecida porque ha puesto en mi corazón el sentir, en mi mente el pensar y en mis manos el hacer, no solo para mí sino para otros, pues sé que escogí la mejor profesión de todas, enseñar.

A mis padres y mi hermana les estaré toda la vida agradecida por el apoyo y la confianza que han puesto en mí, motivándome a seguir, pero sobre todo enseñándome que las mejores cosas de la vida toman tiempo. A mi profesora María Cénide Escobar que con toda la paciencia del mundo me recibió en su oficina la primera vez que fui a verla y me prestó sus oídos para que yo fuera escuchada. Hoy en mi corazón hay un espacio para ella por haberme guiado con cariño y rigor en la consecución de este proyecto, que con toda la humildad presento para que algún día muchos niños también sean escuchados.

Al hogar de paso de la ciudad de Cali, donde me abrieron con gusto las puertas para poner en marcha esta propuesta, a su coordinador el señor Rubén Darío Naranjo, y especialmente a Alejandro, Joaquín, Emilia, Andrea y Tamara, quienes permitieron que entrara en sus vidas para regalarme sus historias, esas que hoy llenan y cobran vida en estas páginas. A ellos, sobre todo a ellos, va dedicado este esfuerzo que algún día espero que ocupe un lugar especial en sus memorias.

A mis amigas Ana, Maily y Dayana por el apoyo incondicional en mi paso por la universidad y por recordarme la fuerza reparadora que tiene la amistad.



Figura 1. Dibujo realizado por Alejandro Ramírez (Taller No. 11)

Tabla de contenido

RESUMEN	9
CAPITULO I. PERFILANDO EL CAMINO	12
Lecturas, diálogos y resiliencia	12
Justificación.....	18
Pregunta problema.....	21
Hipótesis.....	21
Objetivo general	21
Objetivos específicos.....	22
Ruta de atención, asistencia y reparación integral a víctimas de desplazamiento forzado en Colombia	22
Hogar de paso de la ciudad de Cali	24
Un enfoque multidisciplinar.....	26
Industria vs. inferioridad: la cuarta etapa en el desarrollo del niño. Erik Erikson.	27
El significado. Jerome Bruner.....	28
Reflexiones sobre la construcción de la identidad en el discurso autobiográfico- Laura Scarano & Francisco Puertas Moya.	31
El relato que cura. Duccio Demetrio.....	33
La resiliencia y la importancia del relato verbalizado. Boris Cyrulnik.....	34
Terapia Narrativa. Michael White & David Epston.....	35

Terapia narrativa para niños. Jennifer Freeman, David Epston, Dean Lobovits.	37
CAPITULO II. DISEÑO METODOLÓGICO	39
Fases de la ruta metodológica	41
La selección de los textos.....	42
Ayudas didácticas.....	45
Guía para la escritura autobiográfica	46
Los talleres	48
Los niños sujetos de la intervención	49
CAPITULO III. LA COMPRENSIÓN DEL ESPACIO COMUNICATIVO	54
Relaciones establecidas entre los cuentos y sus propias experiencias	54
Apropiación del lenguaje oral, escrito y gráfico para narrarse	65
Organización de las experiencias de vida a través de una narración autobiográfica	72
Representación oral, escrita y gráfica de sí mismos en los momentos <i>antes, durante y después</i> del desplazamiento	78
Reconocimiento de los factores resilientes al iniciar y finalizar la secuencia	85
CAPITULO IV. CONCLUSIONES	92
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	96
ANEXOS	101

Lista de Tablas

Tabla 1. Fases de la ruta metodológica.....	42
Tabla 2. Cuentos de la secuencia didáctica.....	43
Tabla 3. Talleres secuencia	48
Tabla 4. Grupos familiares desplazados	50
Tabla 5. Relaciones establecidas por los niños	54
Tabla 6. Los cuentos y las emociones.....	64
Tabla 7. Mayor apropiación del lenguaje en los niños	65
Tabla 8. Lista de miedos	68

Lista de figuras

Figura 1. Dibujo realizado por Alejandro Ramírez (Taller No. 11)	3
Figura 2. Concepción triádica el signo de Charles Peirce	30
Figura 3. Disyunción del yo autobiográfico	31
Figura 4. Caja de Herramientas	45
Figura 5. Cuaderno de notas	46
Figura 6. Fichas de emociones.....	46
Figura 7. Andrea, Alejandro y Tamara (Taller No. 2)	56
Figura 8. Emilia (Taller No. 6)	57
Figura 9. Andrea, Alejandro y Joaquín (Taller No. 6).....	58
Figura 10. Alejandro (Taller No. 5)	59
Figura 11. Andrea, Tamara y Alejandro (Taller No. 4)	61
Figura 12. Andrea y Tamara (Taller No. 5)	62
Figura 13. Joaquín, Emilia y Alejandro (Taller No. 5)	62
Figura 14. Regalo de Alejandro a Joaquín (Taller No. 5).....	67
Figura 15. Escala de calificación de los miedos	68
Figura 16. “Los tiros” Emilia, “Ciudad” Tamara y “Tirabalas” Andrea (Taller No. 7)	69
Figura 17. “Tunda” Joaquín y “Conflicto armado” Alejandro (Taller No. 7)	70
Figura 18. Emilia: “Marcela”, Andrea: LeidyVoc” y Tamara: “Janier” (Taller No. 7)	71
Figura 19. Alejandro: “Cazamous” y Joaquín: Tigre” (Taller No. 7).....	72

Lista de anexos

Anexo A. Secuencia didáctica	101
Anexo B. Consentimiento informado	106
Anexo C. Encuesta a los niños(as) participantes y sus familias	107
Anexo D. Apropiación del lenguaje para narrarse.....	108
Anexo E. Autobiografías	110

RESUMEN

Entender la violencia en Colombia es adentrarse en sus orígenes y reconocer su transformación y prolongación a través del tiempo. Con la evolución de las dinámicas económicas y sociales, la guerra también ha encontrado otros modos de operar. A lo largo de estos 57 años de confrontación armada, la población civil de zonas rurales ha sido la verdadera perjudicada, especialmente los campesinos, los indígenas y los afrodescendientes, y ha propiciado el desplazamiento forzado de alrededor 7.338.916 (Red Nacional de Información, 2018) millones de colombianos hacia otras regiones, convirtiéndose en la estrategia bélica más alarmante de todas, donde están más expuestos a las violaciones de los Derechos humanos las mujeres, los jóvenes, los niños y niñas, los adultos mayores y las personas en situación de discapacidad.

Según Torres (2005), existen varias dimensiones que se alteran a causa del desplazamiento forzado, entre ellas están: (1) la dimensión biológica, (2) la psicológica, (3) la social, (4) la cultural y (5) la laboral. Para el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados ACNUR¹, situaciones como el desplazamiento forzado puede generar enfermedades dependiendo entre otros factores de: las características personales y socioculturales de la persona que sufre el trauma, la naturaleza del mismo, la duración de la exposición al trauma, el número de eventos relacionados y la efectividad y rapidez de la intervención (Castaño, 1994, citada por Torres, 2005, p. 41), de ahí que ACNUR (2014) distinga que la forma en que se prestan los servicios de atención puede influir positiva o negativamente en el bienestar psicosocial²,

¹ ACNUR fue creado por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 14 de diciembre de 1950 para brindar protección y asistencia a los refugiados. Recuperado el 7 de enero de 2018 de <http://www.acnur.org/el-acnur/estructura-y-organizacion/que-es-el-acnur/>

² El término Psicosocial se refiere a la relación bidireccional entre factores psicológicos (la forma en que un niño se

especialmente en los niños quienes puedan reflejar cambios en la emoción, el comportamiento, los pensamientos y las relaciones sociales mientras se restablecen las condiciones de su entorno, por ello, resalta el valor de las actividades recreativas, sociales, creativas y de aprendizaje para proporcionarles el sentimiento de rutina y normalidad perdido por el desplazamiento forzado.

En Colombia, las intervenciones psicosociales a través de la perspectiva lúdico-cultural con niños, jóvenes y adultos, han sido trabajadas en diversos contextos donde las formas del arte y el juego propician una elaboración de las experiencias vividas, las pérdidas y los sentimientos, como ocurrió en el año 2005 con la psicóloga Florencia Buenaventura, quien realizó una propuesta desde la pintura con niños y niñas desplazados, el cual fue publicado en el año 2016 con el título “En blanco y rojo, huellas de guerra y silencio” (Buenaventura, 2016), en la que a través de estos dos colores los niños pintaron sobre cartulinas negras lo triste y lo alegre que recordaban de su pueblo. Otra experiencia similar se llevó a cabo en el año 2013 con el laboratorio creativo llamado “Frente al otro, dibujos en el posconflicto” de la Agencia Colombiana para la Reintegración ACR y el Banco de la República BRC (2016), propuesta que reunió a doce artistas gráficos y 130 personas en proceso de reintegración de 12 ciudades diferentes, donde a través del dibujo y la palabra se propició un encuentro con los testimonios de la otra Colombia, esa donde no habitaban los fusiles pero sí los recuerdos memorables³. En ese mismo año, la Agencia de la ONU para los refugiados ACNUR, realizó la publicación del libro “Te cuento mi historia: palabras y dibujos de niños colombianos en Ecuador” (ACNUR, 2013), en el marco de la iniciativa “Niños de paz” de la UE, el cual reflejó el impacto del desplazamiento forzado en un grupo de niños colombianos que emigraron al país vecino por

siente, piensa y actúa) y los factores sociales (relacionados con ambiente o contexto en el que vive el niño: la familia, la comunidad, el estado, la religión, la cultura). Recuperado el 6 de enero de 2018 de

³ Los talleres se realizaron en las ciudades de Bogotá, Cali, Cartagena, Cúcuta, Florencia, Ibagué, Medellín, Montería, Pereira, Quibdó, Valledupar y Villavicencio.

causa de la violencia.

Así, la propuesta de lectura, escritura y dibujo que se trabajó como ejercicio académico, del cual se da cuenta en este informe, se ubica en este tipo de experiencias que demuestran que los relatos encuentran formas de existir a través del arte y permiten una re-significación de las experiencias cuando éstas han sido permeadas por la guerra.

Palabras clave: resiliencia – representación – literatura infantil – niños(as) – desplazamiento

CAPITULO I. PERFILANDO EL CAMINO

Lecturas, diálogos y resiliencia

Para transitar por las experiencias sociales donde las prácticas lectoras y las interacciones dialógicas se relacionan con la resiliencia, he optado por presentar de una manera narrativa mis antecedentes, partiendo de una aproximación histórica que evidencia el valor terapéutico de la lectura e incluyendo algunas consideraciones que acompañan y dan luz a las investigaciones⁴.

Según Beatriz Helena Robledo (2010), desde la antigüedad las prácticas de lectura se han relacionado con el cuidado de sí, donde la lectura se practicaba en voz alta y el principal soporte de la escritura era el papiro. Esto se relaciona con una importante investigación dirigida por Nancy Mary Panella del año 2000, quien comentó que en la antigua Tebas (Grecia) la biblioteca era considerada como el lugar para la curación del alma y los libros se apreciaban por su valor para brindar calidad de vida a las personas, a través de la comunicación, la educación, la contemplación y la terapia (citada por Lopez, 2011). En la Edad Media con la evolución de lo que más adelante sería el libro impreso, la lectura y la escritura estuvieron dominadas por la religión, razón por la cual la lectura silenciosa estuvo prohibida. Para Panella (2000, citada por López, 2011) en esta época las prácticas de lectura se vincularon con el entorno clínico por el auge de los centros hospitalarios en Europa, trayendo el caso de un médico inglés llamado Bruce Bruce-Porter quien escribió hacia el año 1276 d.C a un reconocido hospital en el Cairo (Egipto) sobre la importancia de las bibliotecas en los hospitales como parte de la medicina curativa.

⁴ La búsqueda de antecedentes inició en marzo de 2017 y culminó en julio del mismo año, tomando como fuentes principales la base de datos de la Universidad del Valle, revisión documental en la biblioteca Mario Carvajal y varios materiales de clase que fueron claves para la construcción del estado del arte. La búsqueda la realicé en idioma español tomando como palabras claves: niños, niñas, desplazamiento, resiliencia, relatos y lectura.

Según Ortega y Gasset (2005), fue en el Renacimiento, cuando el pensamiento del hombre se abrió camino a través de la escritura, que el libro adquiere un carácter público y se convierte en una necesidad, razón por la cual nace la imprenta, sobresale por primera vez la figura del bibliotecario y se generaliza la lectura silenciosa. Panella (2000, citada por López, 2011), demostró que en los siglos XVIII y XIX los hospitales psiquiátricos de Inglaterra, Francia, Alemania y Escocia contaban con bibliotecas y los médicos prescribían la lectura como terapia, y hacia la primera mitad del siglo XIX en los Estados Unidos, el uso de las bibliotecas fue importante para tratar a pacientes con enfermedades psíquicas en los centros de acogida y asilos (citada en López, 2011). Según Ortega y Gasset (2005) entre 1800 y 1850 se multiplicaron las bibliotecas y con ellas la figura del bibliotecario, que alcanzó su profesionalización hacia 1850 en ese deseo por fomentar la lectura. Actualmente, la práctica bibliotecaria con un enfoque terapéutico se conoce como biblioterapia, un instrumento terapéutico de lectura dirigida a nivel individual o grupal en el que se busca curar a través de la lectura y fomentar actitudes resilientes en aquellos que están atravesando una situación de aflicción, de ahí que sea aprovechado también en los campos asistencial y socio-cultural.

Para Anzieu (1993) en los procesos de duelo los libros pueden ser unos excelentes acompañantes, si consideramos que con las pérdidas materiales y/o humanas se produce una sensación de incertidumbre en las personas, especialmente en los niños (citado en López, 2011). Esto lo demostró la experiencia de lectura de Brenda Bellorín (2002), quien con su equipo de trabajo viajó en 1999 a los estados de Vargas y Miranda en Venezuela, llevando cuentos e historias a los niños damnificados por las lluvias torrenciales que dejaron miles de desaparecidos. Después de esta emergencia, los promotores concibieron el proyecto “leer para vivir”, el cual buscó brindarle a los niños y sus familias la posibilidad de establecer una relación humana y

sensible con los libros, creyendo firmemente en el poder sanador de la lectura, la buena literatura. Los padres al compartir su experiencia, hablaron sobre cómo la lectura les había ayudado a recuperar su esperanza por la reconstrucción y sobre cómo los libros les permitieron no sólo identificar algunas emociones que habían estado negadas, sino también hablar, elaborar sobre ellas y compartir sus reflexiones con sus familiares.

Otra experiencia similar se llevó a cabo en Colombia, pero esta vez con jóvenes que vivieron el conflicto armado, en la que Beatriz Helena Robledo hizo parte del programa “Escojo la palabra” leyendo historias para adolescentes que habían sido miembros de grupos de guerrilla o paramilitares, donde gran parte de ellos no había tenido contacto con actividades educativas o de aprendizaje más que con su papel dentro de los grupos armados, y en el que sus pérdidas, traumas y separaciones no habían sido objeto de ninguna elaboración (citada en Petit, 2009). Este taller abrió un espacio al juego, la risa, la creatividad y la cultura lejos de todo sentido pedagógico, o incluso, terapéutico. Y sin esperarlo, una leyenda abrió el camino para que uno de los niños comenzara a narrar su historia, y a su vez, permitió que otros también lo hicieran⁵.

Según Petit (2001), cuando alguien lee o escucha un texto, se abre otro espacio que rompe la situación actual de esa persona y se reactiva su actividad psíquica a través de la palabra en movimiento. A pesar de que el vínculo con el universo simbólico de las primeras etapas de vida quizá no se haya dado por la madre u otra persona del entorno familiar, Petit considera que sí es posible crear un espacio de intersubjetividad gratificante centrada en objetos culturales y capaz de crear cierto margen de maniobra, como ocurre en el caso de los psicoterapeutas y mediadores culturales, quienes con ayuda de conversaciones, cuentos, poemas, relatos, mitos o

⁵ Este proyecto fue creado y realizado por el Centro Regional para el fomento del Libro en América latina y el Caribe CERLAC, y es dirigido a niños, niñas y jóvenes desvinculados del conflicto armado en Colombia. Actualmente, este organismo funciona en 21 países del mundo y cuenta con el apoyo de la UNESCO.

leyendas, tratan de apoyar la transicionalidad y de poblar esas zonas desiertas.

Esas interacciones dialógicas propiciadas por la lectura de diversos textos narrativos pueden promover la construcción de resiliencia, y así lo demostró una investigación publicada en el año 2007, que evidenció el trabajo de lectura de cuentos en formato libro álbum con adultos desplazados llegados a la ciudad de Bogotá, el cual demostró que a través de las interlocuciones las personas fomentan ambientes resilientes y eso permite pensar en formas de transformar sus realidades y superar la crisis causada por el conflicto armado. En este trabajo fueron claves: (1) la reflexión, (2) el reconocimiento del impacto y la búsqueda de soluciones, y (3) las fortalezas y aprendizajes producto de la experiencia (Chapetón, 2007).

La experiencia del desplazamiento forzado afecta profundamente a los niños(as). Por ello, para los psicólogos y psicoterapeutas es tan importante que se privilegien espacios donde pueda circular la palabra, para elaborar y atribuirle sentido a las experiencias. Un trabajo publicado en el 2011, abordó lo que para un grupo de niñas y niños desplazados significaba el desplazamiento forzado por conflicto armado, que consistió en talleres donde se abordaron los momentos *Antes*, *Durante* y *Después* del desplazamiento de acuerdo a las categorías deductivas: Experiencias, Sentimientos y Conocimientos. Los resultados mostraron que en el momento *Antes* del desplazamiento los niños vivenciaron una inminente amenaza contra sus vidas; *Después* del traslado forzado, aunque se generó una ganancia emocional para ellos, limitó otras opciones de desarrollo e impidió el establecimiento de relaciones profundas con el nuevo contexto. De ello, se reafirmó que los niños y niñas son sujetos activos que construyen sentidos a partir de los elementos que aporta su realidad, pero también, de la posibilidad de renovar en ellos significados no estigmatizantes o “traumatizantes” de su vivencia, sin desconocer la enorme carga afectiva asociada a dichos eventos, lo que confirmó que el entorno y los factores sociales influyen y

modifican el mundo psíquico de los niños (Grupo de Investigación CRECER, 2009).

A través del relato que surge en estos espacios es posible identificar la forma en que los niños construyen su identidad, ya sea para reproducir o no un discurso relacionado con su situación actual. Una investigación publicada en el año 2013, tuvo como objetivo establecer los cambios que operaban en la identidad de dos niños desplazados por la violencia, a través de entrevistas semiestructuradas que abordaron los momentos *Antes, Durante y Después* del desplazamiento. Los resultados demostraron que *Durante* el desplazamiento ambos perdieron toda posibilidad de goce o de tomar iniciativa, pero pasado este momento, uno de ellos terminó adaptándose al nuevo contexto ante la imposibilidad de retomar sus representaciones y eventos, evidenciando un discurso de añoranza y de retomar lo vivido, mientras que el otro reactualizó sus representaciones y las empleó en el nuevo contexto, adaptándose a él⁶.

Si se entiende que el lenguaje es un movilizador de los pensamientos y contenidos que poseemos, los cuales influyen en la manera como se identifica a través del relato, ¿de qué manera las interacciones dialógicas pueden permitir una re-elaboración de nuestras propias representaciones y propiciar la construcción de resiliencia? Un trabajo de investigación/intervención publicado en el año 2012, se centró en el discurso de dos personas que acudieron a los Servicios de Atención Psicológica de la Universidad Surcolombiana de Neiva, debido a las experiencias de malestar producto de los discursos dominantes acerca de su orientación sexual. La intervención realizada implicó la construcción de escenarios diferentes de conversación en los que las prácticas discursivas no estuvieran orientadas al mantenimiento de la patologización de la homosexualidad, sino que abrieran posibilidades de significación que legitimaran otras experiencias de su vida. Esto concluyó con que la nueva historia que emergió

⁶ Investigación realizada en la ciudad de Cali por el licenciado Pablo César Ojeda.

en esos escenarios conversacionales posibilitó la articulación de recursos y capacidades antes invisibilizadas por las versiones dominantes, en una re-construcción identitaria que trascendió la homosexualidad como totalidad de la vida, para convertirse en sólo un aspecto dentro de una riqueza experiencial más amplia^{7,8}.

La reorganización del pensamiento a través de la narración tiene una conexión directa con la resiliencia en tanto que permite a los sujetos reconocerse y transformar sus realidades. Esto mismo también lo podemos encontrar a través de la escritura autobiográfica, una práctica descubierta en la antigüedad por los filósofos y poetas, ancianos y adultos contemplativos, quienes, influidos por el epicureísmo y el estoicismo percibieron el poder que tenía la escritura de las propias memorias para sentirse mejor, siendo los fundadores de este género: San Agustín, Michel de Montaigne y Jean Jacques Rousseau (Demetrio, 1999).

Este recorrido alimentó la idea de que a partir de las narraciones leídas, escuchadas y construidas a través del lenguaje, los seres humanos que han enfrentado situaciones complejas pueden modificar la imagen de sí y potenciar actitudes resilientes, de ahí que haya sido posible recoger estas experiencias para construir una propuesta metodológica que buscara llegar a los procesos emocionales, cognitivos, psíquicos y sociales de los niños y niñas en situación de desplazamiento, y que pudieran ser socializados a sus compañeros pares a través de la oralidad, la escritura y el dibujo.

⁷ Investigación realizada por el grupo de investigación “Competencias Familiares” de la Facultad de Psicología de la Universidad Santo Tomás de Bogotá.

⁸ En la narrativa de Daniel (sujeto 1) la crisis se presentó en los primeros encuentros, pero luego, fue cambiando a medida que emergían relatos alternos sobre sí mismo y su situación. En la narrativa de Carlos (sujeto 2) se presentó una dificultad para articular otros elementos de su relato identitario, pero después de la cuarta sesión empezaron a emerger relatos alternos sobre su identidad, lo que le permitió contemplar otras posibilidades en su vida.

Justificación

Aunque hoy en día la lectura se relaciona únicamente con el espacio privado, y en su sentido más instrumentalista con el entorno escolar, mediadores, docentes y especialistas de la salud están promoviendo el uso de la biblioteca y las prácticas lectoras en espacios no convencionales como parques, plazas u hospitales, por medio de estrategias como la *Promoción*⁹ y la *Animación* de lectura, con el fin de brindarle a los niños encuentros diferentes que luego los lleve a realizar sus propias búsquedas, porque las historias leídas y escuchadas encuentran caminos para habitar en la mente y el corazón de los lectores, como es el caso de Luis Carlos Ochoa (2004), quien desde su experiencia como pediatra y promotor de la biblioteca infantil del servicio de hospitalización de la clínica León XIII de Medellín, considera que la lectura tiene un efecto coadyuvante en los niños que enfrentan un tratamiento médico porque crea un espacio privado; tiene un efecto tonificante en la medida en que los niños se desplazan a otro espacio como la biblioteca (dentro del hospital); permite establecer lazos no solo con los personajes sino también con sus compañeros; ayuda a recomponer la imagen de sí mismo al ubicarse como el personaje de la historia que al final saldrá victorioso; brinda un espacio de libertad donde a través de la imaginación el niño vuela; permite al niño y a sus familias afrontar la hospitalización de manera proactiva, incluso transformándola en una experiencia edificante, tiene en ellos un efecto reparador al acostarse y les ayuda a soportar mejor la oscuridad, el aislamiento, el miedo a la muerte o a una cirugía; brinda seguridad sobre la continuidad de la vida y posibilita un encuentro

⁹ La *Promoción*, comprende estrategias y acciones de tipo político, económico, administrativo, académico y pedagógico, llevadas a cabo por una persona, comunidad o institución (pública o privada) con el fin de crear espacios para que los lectores se acerquen a diversos materiales de lectura. La *Animación* busca el acercamiento íntimo de los lectores con los textos a través de un mediador, quien los orienta para una mejor interpretación de los textos y así, puedan encontrar caminos para la apropiación y uso de la lectura (Robledo, 2010).

con el libro, desacralizándolo y fortaleciendo el vínculo afectivo con sus padres cuando son éstos quienes les leen o les crean historias.

Por ello, aunque los niños no hayan tenido un contacto con la literatura desde las primeras etapas de su desarrollo, el contacto sí es posible y la lectura en voz alta se presenta como una alternativa para acercarlos a los libros. Según Rolling Readers (s.f., citado por Osoro, s.f.) leerles en voz alta a los niños les permite ejercitar su imaginación y desarrollar sus propios intereses e identidad, les aporta conocimientos conceptuales, los anima a leer por sí solos y les proporciona información y comprensión del mundo, al escuchar mejoran su capacidad de autoexpresión y al aprender vocabulario nuevo pueden expresar sus ideas y sentimientos. Para Osoro (s.f) la lectura en voz alta permite articular el texto con la propia experiencia y en su interacción con otros escuchas enriquecer al propio texto; también discutir, contrastar y opinar con otros sobre las situaciones y los personajes del relato, superar el miedo y aumentar la confianza ante los demás; favorecer la actitud reflexiva y posibilitar el disfrute del derecho al placer del texto. Sin embargo, es importante aclarar que lo anterior también es posible a través de una lectura silenciosa si consideramos los procesos internos tanto para quien lee como para quien escucha, resaltando definitivamente el valor de las interacciones sociales para la producción de sentido.

En ese mismo sentido, la actividad de escritura cuando tiene lugar como una práctica para el conocimiento de sí como lo hemos visto a través de la lectura, también trae enormes ventajas. Para Kohan (2011), profundizar en los propios recuerdos y experiencias puede llevar al autoconocimiento, a reconsiderar lo vivido, a recuperar momentos perdidos, a comunicarse, a ejercitar la memoria, pero sobre todo a reconocernos, por ello considera que la escritura puede

ser un acto curativo, pues ésta puede ser un alivio para el dolor o un medio para investigar sobre aquello que nos ha lastimado. Sobre este tema Ángel González comparte:

Escribir sobre mí mismo es una forma de explicarme, de poner en orden mi mundo, de reconocermme (de reconocermme en cierto modo, también como los médicos reconocen a los enfermos). Si no estuviesen dictados por la intención predominante de hacer literatura, podría decirse que esos textos tan directamente basados en situaciones reales, en datos biográficos verdaderos, son el resultado de insólitas sesiones terapéuticas, en las que soy el paciente y el médico en una sola pieza. Y ciertamente, en ocasiones, la escritura ha resultado ser un eficaz alivio para alguno de mis males. (Citado por Kohan, 2011, p. 17)

Si se aprecia la lectura y la escritura como formas de introducirnos en nuestra propia subjetividad a través de todas las posibilidades que ofrece el lenguaje, cómo entender que en un país como el nuestro en el que las comunidades principalmente de zonas rurales, donde habita gran parte de la población negra, indígena y campesina, sean las poblaciones con los índices más altos de inequidad, donde el acceso a una educación de calidad y de forma permanente que permitiría a los niños potenciar sus formas de comunicación y participar de su cultura, en muchos casos sea un bien esquivo e intermitente que se agrava con el fenómeno de la guerra y el desplazamiento forzado. Esta brecha es aún más visible cuando los niños retoman su educación en otros lugares como las ciudades capitales, donde se perciben bajos niveles de escolaridad respecto a otros niños de su edad y que puede derivar en dos cosas: primero, abandono del entorno escolar ya sea por un sentimiento de inferioridad o incapacidad en los niños; o segundo, nivelación escolar que implicaría un mayor esfuerzo para ellos y para las instituciones. En estos casos, aunque los desafíos sociales son muy grandes en materia de inclusión social, existen

también otros canales comunicativos que representan otras formas de expresión y participación, como es el dibujo y la pintura, que ofrecidos a los niños abren nuevas posibilidades para la narración personal, llegando incluso a transitar por lugares privados donde quizá las palabras no sean suficientes.

Pregunta problema

¿Cómo la lectura de cuentos posibilita un encuentro con la oralidad, la escritura y el dibujo, y potencia factores de resiliencia en cinco niños y niñas en situación de desplazamiento forzado, que residen en un hogar de paso de la ciudad de Cali?

Hipótesis

La lectura de cuentos con niños en situación de desplazamiento abre un espacio social que permite una lectura y narración personal del mundo, en la cual pueden surgir relatos asociados a su experiencia con el desplazamiento forzado, que son susceptibles de transformarse por medio de la palabra oral, la escrita y el dibujo.

Objetivo general

Comprender el espacio comunicativo y el fortalecimiento de los factores resilientes que se crean alrededor de una secuencia de promoción y animaciones de lectura con cinco niñas y niños desplazados(as) por la violencia que residen en un hogar de paso de Cali.

Objetivos específicos

Identificar:

- Las relaciones establecidas por los niños(as) entre los cuentos y sus propias experiencias.
- La organización de las experiencias de vida realizadas por los niños(as) a través de una narración autobiográfica.
- La apropiación del lenguaje oral, escrito y gráfico de los niños para narrarse.
- Describir la representación oral, escrita y gráfica que hacen los niños de sí mismos en los momentos *antes, durante y después* del desplazamiento.
- Reconocer los factores resilientes de los niños y niñas al iniciar la secuencia didáctica y al finalizarla.

Ruta de atención, asistencia y reparación integral a víctimas de desplazamiento forzado en Colombia

El desplazamiento forzado en Colombia debe entenderse como una de las peores crisis humanitarias en el marco del conflicto armado¹⁰. Según el Registro Único de Víctimas RUV (2018) el desplazamiento forzado representa el 79,8% de los hechos victimizantes por conflicto armado reconocidos en la ley 1448 de 2011, con un total de 7.344.917 víctimas (Red Nacional de

¹⁰ Según lo define la ley 387 de 1997 decretada por el Congreso de la República: “es desplazado toda persona que se ha visto forzado a migrar dentro del territorio nacional abandonando su localidad de residencia o actividades económicas habituales, porque su vida, su integridad física, su seguridad o libertad personales han sido vulneradas o se encuentran directamente amenazadas con ocasión de cualquiera de las siguientes situaciones: Conflicto armado interno; disturbios y tensiones interiores, violencia generalizada, violaciones masivas de los Derechos Humanos, infracciones al Derecho Internacional humanitario u otras circunstancias emanadas de las situaciones anteriores que puedan alterar drásticamente el orden público”.

Información, 2018). A 2017 se reportó un total de 61.376 personas expulsadas (32.546 personas menos que en el año anterior), en su mayoría población afrocolombiana e indígena proveniente de los departamentos del Chocó, Nariño y Antioquia, quienes huyeron a causa de los enfrentamientos entre grupos armados, acciones y amenazas de actores desconocidos y bandas criminales que se disputan los territorios anteriormente ocupados por la guerrilla de las FARC (El Tiempo, 2017). El director regional del Consejo Noruego para Refugiados NRC (2016, citado por Radio Cadena Nacional [RCN], 2017), informó que una importante cantidad de desplazados provenientes de Chocó y Tumaco llegó a ciudades como Buenaventura, Cali, Popayán y Ocaña. Según el Centro Regional de Atención a Víctimas CRAV de la ciudad de Cali, actualmente atienden a personas que en su mayoría llegan del Pacífico colombiano, Putumayo y Antioquia.

Para atender esta problemática y conforme a la ley 1448 de 2011, La Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas UARIV creada en el año 2012, diseñó una ruta para la atención, asistencia y reparación integral a víctimas de desplazamiento forzado, que se activa a través de una declaración de buena fe ante el Ministerio Público, la personería municipal, la procuraduría o la defensoría del pueblo, con el fin de que la persona sea incluida en el Registro Único de Víctimas RUV y acceda a las medidas de reparación por parte del estado colombiano¹¹.

La atención y asistencia se otorgará dependiendo del tiempo en que haya transcurrido el hecho de la siguiente manera: ***menos de tres meses y aún no está incluido en el RUV¹², más de***

¹¹ Las cinco medidas de reparación a las personas incluidas en el RUV para el restablecimiento de sus derechos fundamentales como víctimas del conflicto armado colombiano, dependiendo de los daños sufridos y el tipo de hecho victimizante son: (1) *Restitución* (2) *Indemnización administrativa* (3) *Medidas de rehabilitación* (4) *Medidas de satisfacción* (5) *Garantías de no repetición*.

¹² La persona puede solicitar la *Asistencia Humanitaria Inmediata* en la alcaldía del municipio donde llega, se le realiza se realiza una valoración por divesos profesionales para medir la vulnerabilidad de la persona o el grupo

tres meses y aún no está incluido en el RUV¹³, **menos de un año** y ya está incluido en el RUV¹⁴, y finalmente, **más de un año** y ya está incluido en el RUV¹⁵.

De igual forma y en correspondencia con los Decretos de Ley 4633, 4634 y 4635 de 2011, la UARIV ha diseñado una ruta de reparación colectiva para grupos étnicos indígenas, gitanos, y comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras, que busca reconstruir el proyecto de vida de las comunidades y el fortalecimiento de su identidad, garantizando de esta manera, la participación de las mujeres y los niños como principales víctimas.

Hogar de paso de la ciudad de Cali

Uno de los Centros Regionales de Atención a Víctimas más grandes del país fue inaugurado en el año 2016 en la ciudad de Cali con recursos de la alcaldía municipal y la UARIV, con el fin de atender a las 535.124 víctimas del conflicto armado en el Valle del Cauca, de las cuales 188.826 son a causa del desplazamiento forzado. Como ya se mencionó, es el CRAV quien determina el tipo de *Atención inmediata humanitaria* para las personas desplazadas, entre las cuales está la medida el alojamiento temporal en un hogar de paso ubicado

familiar a fin de decidir la intervención a seguir. Actualmente, la Secretaría de Salud Pública de Cali cumple con la atención psicosocial a las víctimas (PAPSIVI). Si la persona no cuenta con una red de apoyo, el CRAV contempla el alojamiento por alrededor de un mes en un hogar de paso que presta el servicio de hospedaje, alimentación y abastecimiento de productos de aseo personal, en cumplimiento del Artículo 108 del Decreto 4800 de 2011. Después del primer mes, la persona puede acceder a una ayuda económica de la alcaldía para pagar el alquiler de una vivienda por los dos siguientes meses.

¹³ La persona no recibe la ayuda inmediata y deberá esperar el estudio de la Unidad para las Víctimas quien determinará si debe ser incluido en el RUV.

¹⁴ La persona recibe *Atención Humanitaria de Emergencia* sin necesidad de solicitarla.

¹⁵ En este caso, se aplica la entrevista PAARI (Plan de Atención, Asistencia y Reparación Integral) para conocer el estado actual de su hogar y si existen carencias o no en los componentes de subsistencia mínima como el alojamiento, la alimentación y la salud. Si es afirmativo, la persona y su hogar recibirá *Atención Humanitaria de Emergencia o Transición* de acuerdo con sus necesidades.

en la zona sur de la ciudad de Cali, lugar que ha sido contratado entre el municipio y la Fundación Samaritanos de la Calle¹⁶.

El hogar de paso cuenta con una capacidad para alrededor de 70 personas y además de ofrecer el servicio de alojamiento y alimentación, promueve el empleo, el acceso al servicio de salud (portabilidad en salud) y brinda asesoría en temas de restitución de tierras, subsidios del estado y registro de nacimiento o documentos de identidad con la Registraduría Nacional¹⁷. Actualmente, el equipo de trabajo está conformado por siete (7) personas a tiempo completo entre los cuales están: 1 persona en servicios generales, 1 operador 12 hrs, 1 psicóloga, 1 trabajadora social, 1 administradora, 1 coordinador y 1 profesional en temas de salidas del hogar¹⁸.

El amplio lugar está distribuido de la siguiente manera: en el primer piso está la recepción, dos oficinas para los funcionarios, la cocina, el salón de clases de los niños y las zonas comunes como la sala de televisión, el comedor, los lavaderos y la piscina. En el segundo piso, están dispuestas las habitaciones, los closets y los baños, y una oficina para la psicóloga.

El hogar ofrece talleres permanentes orientados al tema de la formación humana y la estabilización emocional, que apuntan a promover mecanismos de respuesta de reparación en los padres y adultos del hogar, pues consideran que un adulto empoderado que ha adquirido la capacidad para auto repararse puede transmitirla a su vez a sus hijos, de ahí que las actividades con los niños estén orientadas a temas psicopedagógicos, como la nivelación escolar en los

¹⁶ Las personas que están en el hogar cuentan con ayuda de ropa y calzado por parte de la Fundación Samaritanos. Pero en otras ocasiones, funciona como un pago a ciertas labores encomendadas para el mantenimiento del hogar, como pintar la fachada o podar la zona verde, entre otras.

¹⁷ La alimentación que brinda el hogar es desayuno, almuerzo, refrigerio dos veces al día y cena, Sin embargo, es una empresa contratada quien se encarga de este servicio.

¹⁸ El operador es una persona que presta el servicio de vigilancia en el hogar, la administradora se encarga de las finanzas del hogar y lo provee de los recursos básicos, y la profesional se encarga de la búsqueda de vivienda y la garantía de unos recursos mínimos que requieren las personas cuando salen del hogar.

grados primero a tercero. En el salón de clases los niños aprenden operaciones básicas de matemáticas, ciencias sociales y geografía, pero además disciplina, con el fin de que tengan la capacidad de poder retornar a la etapa escolar.

Sin embargo, otras instituciones prestan actualmente el servicio de talleres sin ningún tipo de lucro, como la Universidad Libre que trabaja en la parte de salud mental y primera infancia; la Escuela Nacional del Deporte con la práctica deportiva y habilidades motrices; el Instituto Popular de Cultura con la parte de danza, y otros como Narcóticos anónimos y Alcohólicos Anónimos.

Un enfoque multidisciplinar

Para la construcción de los referentes teóricos se acudió a autores de campos como la psicología del desarrollo, la psicología cognitiva, la teoría literaria y la psicoterapia, pues la complejidad del desplazamiento por violencia sociopolítica requiere de marcos plurales y amplios, de allí que se acudiera a la diversidad disciplinar para comprender, por una parte, la experiencia de los efectos que el desplazamiento ha traído a niños y niñas que hicieron parte de esta propuesta, y por otra, para esbozar y desarrollar un ejercicio de intervención que permitiera poner en palabras lo vivido y abrir la narración.

Los referentes teóricos se han organizado de la siguiente manera: en la primera parte, dado que la propuesta se desarrolló con niños y niñas menores, se acude a teorías para comprender esta fase del ciclo vital, entendiendo que es un momento de oportunidad por la inquietud, la interrogación y la capacidad que tiene el sujeto para la exploración que se da en este momento del desarrollo (Erikson, 1989; Bruner, 2000).

En la segunda parte, se ubican conceptos alusivos a la narrativa y el significado, en tanto que es a través de la palabra como construimos sentido frente a las experiencias vividas, en la cual nosotros como sujetos de la enunciación, tenemos la posibilidad de variar y amplificar el sentido de lo vivido, es decir, de construir versiones alternas. (Bruner, 2000; Scarano, 1997; Demetrio, 1999; Cyrulnik, 2001, 2013; White & Epston, 1993; Epston, Freeman & Lobovits, 2001).

Industria vs. inferioridad: la cuarta etapa en el desarrollo del niño. Erik Erikson.

Según la teoría psicoanalítica de Erik Erikson, el desarrollo en el niño está constituido por etapas, las cuales tienen una correlación con las fases anteriores y lo será con las posteriores.

En cada fase del desarrollo, el individuo debe afrontar y dominar cierto problema fundamental que puede estar enmarcado o no dentro de una experiencia previa, y si es así, éste tiene la posibilidad de dar una nueva solución a su experiencia modelo, la cual ha dotado con un significado simbólico en la medida en que fue importante para él.

Para Erikson, el niño pasa a la fase siguiente tan pronto está preparado biológica, psicológica y socialmente, y cuando su preparación individual coincide con la preparación social. Además, distingue tres variables: las leyes internas del desarrollo, las influencias culturales y la reacción idiosincrática de cada individuo y el modo particular de manejar su propio desarrollo en respuesta a los reclamos de su sociedad. De ahí que Erikson considere el factor sociocultural como un co-determinante del ritmo de desarrollo de la personalidad del niño y los factores externos cercanos al niño, en menor o mayor medida, puntos de “retroalimentación” de las funciones internas.

Erikson subraya que el desarrollo que no puede acabar totalmente en un nivel de edad, puede completarse más tarde, al margen de otros aspectos de desarrollo que aparecen durante las fases ulteriores. Así pues, el desarrollo ha de ser entendido como un proceso constante y dinámico de asimilación en el ser humano. Cabe anotar que Erikson coincide con otros teóricos como Piaget y Sears, quienes plantean que el lenguaje hablado es un transmisor de significados y mensajes (simbolizado por las palabras y oraciones). Pero, además concede igual importancia al lenguaje verbal y no verbal, y a la consistencia o la divergencia interna entre estas dos formas de comunicación.

Erikson denomina *Industria vs. Inferioridad* a la etapa que ocurre más o menos entre los 7 y 11 años de edad, donde el ritmo de maduración física y el desarrollo psicológico es más lento en los niños. En ella se privilegia el contacto y la comunicación con los individuos que le son más significativos, sus pares, y la vida familiar deja de ocupar el primer lugar en sus vidas, aunque al jugar, se apoyan mucho en el aspecto social e incorporan a dicha actividad situaciones de la vida real. Todas sus actividades y sentimientos reflejan esfuerzos competitivos frente a sus compañeros, por eso evitan el fracaso casi a cualquier precio, pero al mismo tiempo, son importantes en relación con la autoestima y sirven como criterios para medir el éxito o el fracaso. A su vez, los niños también buscan identificarse con otros adultos y los ubican frente a sus padres sobre una base más igualitaria.

El significado. Jerome Bruner.

Desde la psicología cultural, la tesis de Jerome Bruner gira en torno a la forma en que los niños desde los primeros años aprenden a dar sentido narrativo al mundo que los rodea, de ahí

sus grandes aportes a la psicología cognitiva. Sus investigaciones le han permitido proponer -al igual que otros investigadores- que los seres humanos nacemos con una predisposición para el lenguaje, y es en la etapa prelingüística que comenzamos a desarrollar sentidos narrativamente, donde a medida que nos vamos apropiando del lenguaje léxico-gramatical vamos complementando nuestra capacidad para comunicarnos. Bruner reconoce la influencia que ejerce la cultura o el “mundo exterior” en la forma como un individuo expresa sus creencias y deseos a través de la *narración*, modificando de esta manera su “mundo interior”, siendo la narración el vehículo que media entre estas dos nociones.

Él considera que esa capacidad congénita para el lenguaje proviene de una predisposición para el significado y cuya plena realización dependerá del mismo lenguaje. Pero agrega que dicha puesta en funcionamiento no se subordina únicamente a la interacción con modelos lingüísticos, sino que también ha de ir acompañada por una sensibilidad al contexto, que también puede venir de esas mismas predisposiciones a los significados. Bruner se atreve a decir que los seres humanos no podrían interactuar, ni siquiera en la etapa de pre lingüística si no tuvieran una forma de teoría de la mente¹⁹.

Para Bruner, gracias a la narración es posible la comunicación y el intercambio de significados entre un hablante y un oyente, puesto que comparten un conjunto de convenciones provenientes de la misma cultura, y cita a Schafer para decir que en estos espacios existe una narración doble, pues tanto el emisor como el receptor se presentan de forma narrativa. Bruner intenta demostrar que gracias a ella se construye un sentido de lo canónico y lo excepcional, donde ambos cobran significado en función de los patrones de creencias establecidos, incluso,

¹⁹ El origen del concepto de ‘teoría de la mente’ se encuentra en los trabajos pioneros de Premack y Woodruff y se refiere a la habilidad para comprender y predecir la conducta de otras personas, sus conocimientos, sus intenciones, sus emociones y sus creencias (Tirapu, Pérez, Erekatxo, & Pelegrín, 2006, p. 479).

donde la cultura renegocia sus significados. Pero aclara que, esta elaboración de significados deberá ser comprendida en el marco del contexto en el que se producen y transmiten.

Tomando la teoría de los signos de Charles Peirce, Bruner reconoce que el significado depende de un signo y de su referente, pero además de un interpretante²⁰, una representación que media la relación entre el signo y el referente. Además, distingue tres clases de signos: *íconos*, *indicios* y *símbolos*, los cuales, establecen una relación ya sea de semejanza, causa-efecto, o arbitraria con los referentes que posea un individuo. Según Bruner, el significado *simbólico*, sería pues, la capacidad de asimilar el lenguaje y usar su sistema de signos como interpretante de las relaciones de “representación”.

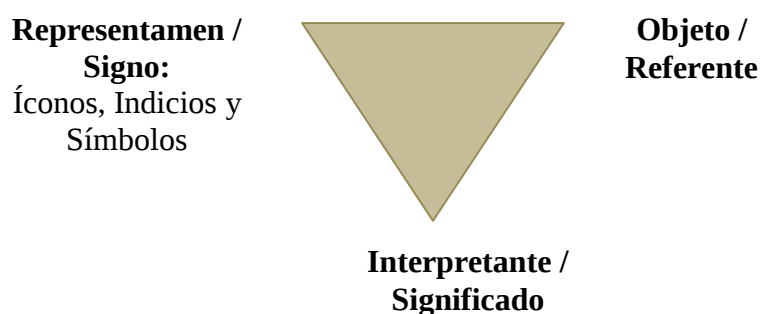


Figura 2. Concepción triádica el signo de Charles Peirce
Fuente: Elaboración propia.

Bruner también concede especial atención al género autobiográfico y lo destaca como el espacio para evocar subjetivamente los Yoes del pasado, y considera al igual que David Perkins, que la persona debe asumirse como “la suma y enjambre de participaciones” (p. 107). Con esto, Bruner intenta demostrar cómo los Yoes que concebimos a través de la narración, son producto

²⁰ Según Bruner, citando a Peirce, *interpretante* es un esquema simbólico para mediar entre el signo y el “mundo”

mismo de esa necesidad de construir significados, y al mismo tiempo, apuntan a las representaciones culturales de la que son expresión.

Reflexiones sobre la construcción de la identidad en el discurso autobiográfico.

Laura Scarano & Francisco Puertas Moya.

Como lo define Lejeune (1986), la autobiografía es un relato retrospectivo en prosa que una persona real hace de su propia existencia, poniendo énfasis en su vida individual, y en particular, en la historia de su personalidad. Según Scarano (1997) el discurso autobiográfico se constituye a partir de una mirada retrospectiva de sí y se ubica en los dilemas de la construcción y proyección de la identidad. Ella distingue entre un *Yo empírico* (autor como ser biográfico) y un *Yo textualizado* (objeto-tema de la autobiografía), desde la perspectiva de un *Yo narrador* (sujeto de la enunciación). Es decir, tres matices constitutivos que se entrelazan en la autobiografía: *autos* (sujeto), *byos* (vida) y *graphé* (escritura).

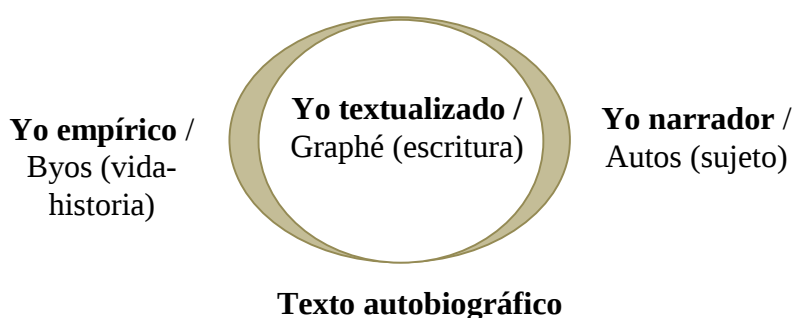


Figura 3. Disyunción del yo autobiográfico

Fuente: Elaboración propia.

Para Puertas Moya (2003), la *retrospección* es aquella que permite interiorizar y comprender las experiencias del pasado, que necesariamente son interpretadas y actualizadas por

el autor de la narración. Según él, el acceso a lo íntimo ha de pasar por la proyección en el pasado, y sugiere que en el proceso de re-conocerse desde esa distancia temporal, el Yo adquiere consciencia de su unidad y de su diferencia gracias al hilo de continuidad que le brinda el paso del tiempo, en el que el sujeto narrativo se embarca en el juego literario de su propia vida como aval de la identidad que la suscribe, buscando la similitud que se suscita entre el ser real y el texto escrito. Scarano (1997) citando a Jean Starobinski plantea dos figuras que visibilizan la pulsión entre fijeza y movilidad presentes en la autobiografía: (1) *divergencia de la identidad*, en la que el Yo se duplica en agente y objeto del discurso para constituir al sujeto, y (2) *la divergencia temporal*, donde opera la construcción de un pasado como objeto focalizado desde un presente. Para ella, esta heterogeneidad conspira contra el principio de identidad que el *pacto autobiográfico* resolvía²¹.

Para Scarano, la *memoria* es aquella que activa la maquinaria autobiográfica y aparece como un juego dialéctico entre el olvido, el ocultamiento y el develamiento de un hipotexto: la vida susceptible de ser narrada, siendo la memoria aquella que intensifica la disyunción entre los sujetos del discurso autobiográfico, aunque éstos se fijen bajo el mismo nombre (autor-narrador-protagonista). Para Scrivano (1997, citado por Puertas, 2003, p. 55), la memoria es el hilo conductor de todo escrito autobiográfico en la que se asume la creación de una identidad específica. De otro lado, Puertas (2003) resalta el componente colectivo y social de la memoria individual pues éstos intervienen en la composición psíquica de nuestras percepciones y emociones, por ello cita a Tortosa (1998) quien considera que “la memoria se construye socialmente: al recordar nos acogemos a un pasado producido socialmente” (p. 56), y a Francisco La Rubia Prado (1999) para quien “vivir en la memoria presupone ser en la historia y en la

²¹ “Una forma de contrato entre autor y lector en el que el autobiográfico se compromete explícitamente no a una exactitud histórica, sino a un esfuerzo sincero por vérselas con su vida y entenderla” (Lejeune, 1986, p. 12).

cultura que uno nace” (p. 69). Para Puertas se recuerda de acuerdo a un sin fin de motivaciones, por ello identifica alrededor de 10 tipos de memoria que habitan en nuestro cerebro y que han sido sistemáticamente contrapuestos desde campos multidisciplinarios como la psicología, la bioquímica, la sociología, entre otros. La memoria para el autobiógrafo es un condicionante en el proceso de constituirse a sí mismo en virtud de tres factores que Alonso Quetuy (1992) nombra: “el autoconcepto del sujeto, los factores motivacionales y la perspectiva con que son recordados los sucesos” (citado por Puertas, 2003, p. 71). De ahí que en sus propias palabras Puertas (2003) refiera que la memoria “No sólo sea una capacidad sino también una condición, una obligación que remite a la distancia temporal desde la que, en perspectiva, se observa el pasado y se intenta re-construir el tiempo pretérito y la sustancia de quien se fue” (p. 71).

El relato que cura. Duccio Demetrio.

Los recuerdos que asociamos entre sí en forma de representaciones dan lugar a significados que atribuimos al mundo, a las situaciones y a los demás. Todo recuerdo es un signo; un *signum* que ha marcado nuestra vida pero que, como pertenece a una red de recuerdos, se transforma en una escena o en una historia (Demetrio, 1999, p. 60).

Para Demetrio, ese instante cognitivo busca nexos, conexiones y causas para explicar los sucesos de la vida e intenta darle una coherencia. Así, un momento evocativo será un momento interpretativo si se “socializa”, por ejemplo, a través de un texto autobiográfico, donde la persona intentará darse sus propios significados. Para él, existen al menos cinco poderes curativos en el trabajo autobiográfico. El primero alude a las *Evanescencias*, que significa sentir placer por recordar. según Duccio, el poder curativo de la evanescencia alimenta un sentimiento de

desapego mental y emocional, que es el primer requisito de un bienestar, un poco extraño, que proviene exclusivamente de nosotros mismos. El segundo, corresponde a las *Convivencias*, que tienen que ver con el hecho de relatar a otros nuestras evanescencias, de poder hablar de nosotros y de hallar en otros un espacio para habitar y donde sea posible la memoria. El tercero, son las *Recomposiciones*, en el cual a través del relato tenemos la sensación de unificarnos, un juego que nos aligera y relaja cuando nos abandonamos a las libres asociaciones y verbalizaciones. Esa introspección autobiográfica desarrolla un sentimiento de plenitud y auto alimentación. El cuarto, se refiere a las *Inversiones*, es decir, el espacio en el que jugamos a hacer conexiones a través de la escritura de nuestra historia, y el hecho de darnos cuenta de que podemos manipular nuestra existencia resulta alentador. Este ejercicio también permite un distanciamiento que nos permite vernos como un otro. El quinto y último corresponde a la *Despersonalización*, que tiene que ver con tomar cierta distancia racional de nuestro relato personal, para vernos como una unidad, como una gran empresa.

La resiliencia y la importancia del relato verbalizado. Boris Cyrulnik.

El concepto de resiliencia tiene su origen en la rama de la física y se le otorga a la capacidad que tiene un material al cual se le aplica una fuerza (energía de deformación) de volver a recuperar su forma original. Según, Torres (2005) en la osteología, rama de la anatomía que estudia los huesos, este concepto es atribuido a la capacidad que tienen éstos de crecer en el sentido correcto después de una fractura. La psicología también utiliza este término para definir la capacidad que tienen los seres humanos de resistir, sobreponerse y superar una situación traumática. Para el académico e investigador francés Boris Cyrulnik (2001), la resiliencia es un

proceso diacrónico y sincrónico en el que fuerzas biológicas, históricas, afectivas y sociales se articulan para metamorfosear un golpe recibido en algo soportable, por ello, para hablar de resiliencia debe haber un hecho traumático, una parte de sí que debe ser reparada.

Al igual que Erikson, Cyrulnik considera que el mundo psíquico de un individuo está moldeado por sus representaciones, y las emociones que fijan sus recuerdos resultan del encuentro entre su nivel de desarrollo y sus puntos de referencia exteriores, de ahí que el sentido que se le atribuye a las cosas tenga un uso privado. Según este autor, la resiliencia no puede ser entendida como proceso acabado, pues en cada etapa en la historia del individuo, existe una posibilidad de recuperación o de agravamiento.

Cyrulnik resalta el poder que existe en relatar el propio desastre, pues es hacerlo existir en la mente de otro y darse así la ilusión de ser comprendido, aceptado a pesar de la herida. Después de la angustia de la confesión, hablada o escrita, se siente a menudo un sosiego sorprendente: “ya está, Soy yo. Soy así, o me toma o me deja”. La identidad de la autobiografía da de repente un sentimiento de coherencia y de aceptación.

Terapia Narrativa. Michael White & David Epston.

White & Epston proponen una metodología en el campo de la terapia narrativa, donde el campo más importante que White ha abierto es el de la “externalización del problema”, es decir, cuando se puede separar la distinción del problema de la distinción de la persona y se examina la interacción entre las personas y los problemas (Tomm, 1993, citado por White & Epston, 1993, p. 10).

En la sesión de terapia, se insta a que la persona realice una descripción saturada de su

problema y posteriormente bautice el problema. Este ejercicio proporciona en la persona un sentimiento de control sobre el problema y posibilita la externalización, que dará paso a lo que llaman el lenguaje externalizador, el cual consiste en que la persona pueda identificar los efectos que tiene el problema sobre su propia vida, en lugar de que éste sea parte de ella. Esto es lo se denomina como “externalización del problema”. Luego vienen las preguntas de influencia relativa que apuntan a dos tipos de descripción: la influencia que el problema ha tenido y tiene en la vida de la persona, y la influencia que la persona ha tenido y tiene en la vida del problema.

Siguiendo a Goffman, White llama “acontecimientos extraordinarios” a esos recuerdos significativos que contradicen la historia dominante saturada del problema, donde se invita a la persona a ampliar su relato y a considerar la medida en que desentonan con la historia saturada, conduciendo a dicha persona a asumir una postura, ya sea dejarse dominar por el relato saturado del problema o tener en cuenta el relato de mayor riqueza que el terapeuta le ha animado a contar. Un aspecto muy interesante en este modelo de terapia es el uso de documentos terapéuticos, donde el terapeuta emplea escritos ya sean de su propia autoría o creados por la persona de consulta, donde se resumen los descubrimientos de la persona y le permiten describir su propio progreso. Pueden ser memorandos, cartas, declaraciones, listas, ensayos, contratos o certificados, y se utilizan para consolidar el progreso mediante la palabra escrita.

El proceso de narrar y re-narrar continúa para enriquecer el relato, y su objetivo es acompañar a la persona para que progrese con el relato que ha empezado a escribir con su vida, lo que es y en lo que puede convertirse. Para White, es muy importante que la persona que narra y vuelve a narrar tenga un público, es decir, personas con las que les gustaría compartir sus progresos, y que pueden ser amigos, parientes, compañeros, etc. Además, apoyarse en el recuerdo de individuos importantes que han perdido y que contribuyeron significativamente en la

persona, a esto White lo llama re-membrar.

La terapia finaliza cuando la persona siente que su relato de sí misma es suficientemente rico para abarcar su futuro. Para White, la última sesión es una celebración, así que la persona puede invitar a otras personas para compartir su experiencia. La ocasión puede festejarse por medio de una ceremonia, como la entrega de un certificado terapéutico.

Terapia narrativa para niños. Jennifer Freeman, David Epston, Dean Lobovits.

En la terapia narrativa con niños Epston et al. (2001), plantean que la conversación seria y la resolución metódica de los problemas puede obstaculizar la comunicación con los niños, por ello privilegian los enfoques lúdicos como el juego, que ofrecen un lenguaje común a la hora de expresar los pensamientos, emociones y la experiencia en toda su amplitud y profundidad. Cuando la terapia se centra en el niño, se respeta su forma de ser y de comunicarse, y le permite asumir la responsabilidad de sus problemas y encontrar formas ingeniosas de solucionarlos²².

Para White y Epston (1993) la premisa sobre la cual trabaja en la *exteriorización* “el problema es el problema, la persona no es el problema”, es una forma divertida de motivar a los niños a enfrentarse con las dificultades y reducirlas. Según su experiencia, cuando los niños que acuden a terapia exteriorizan el problema y se dan cuenta de que el problema será el objeto de análisis y no ellos, su actitud cambia y participan con entusiasmo de la conversación (citado por Epston et al., 2001, p. 29).

²² En la terapia familiar, el juego se hace sobre todo con palabras (juego verbal), y la conversación puede ir acompañada de otras formas de comunicación como el juego simbólico con la bandeja de arena, la casa de muñecas o el teatro de marionetas.

Los autores estiman que la forma en que los terapeutas pueden actuar para que el problema no domine la identidad del niño o el tono de la iniciación del niño en la terapia, es conocerlo al margen del problema, es decir, sobre todo aquello que está por fuera del problema, como los intereses, las habilidades, los conocimientos, características y cualidades excepcionales del niño que sumadas a sus ganas de cambiar crea un ambiente de esperanza. Por ejemplo, descubrir que al niño le interesan las artes marciales, puede emplearse como una estrategia mental para “luchar” contra un problema. Por ello proponen reducir la *trama*²³ en la que predominan las historias saturadas del problema, y como alternativa sugieren crear una *contratrama* o historia alternativa, en la medida en que el problema se haya personificado, es decir, identificando los *rasgos*, *valores* y *modus operandi* del problema. Ésta puede iniciar contrastando las cualidades, habilidades y conocimientos del niño frente a las características del problema a modo de preguntas o comentarios, en la medida que se aumenta la *contratrama* y se debilita la historia dominada por el problema. Y aunque aclaran que a menudo esto se desvanece entre una sesión y otra, esos “retornos” son normales y habrá que considerarlos como “contratiempos” en vez de “recaídas”.

²³ Definida por Brooks (citado en Freeman, Epston & Lobovits, 2001) sería el modo primario de ordenar los significados que extraemos de nuestras experiencias y convierte algunos momentos en un relato significativo sobre los acontecimientos.

CAPITULO II. DISEÑO METODOLÓGICO

El grupo participante de la secuencia didáctica *Molinos de Papel* estuvo conformado por cinco niños y niñas entre los 8 y 12 años de edad en situación de desplazamiento, los cuales, para ese entonces se encontraban residiendo junto a sus familias en el hogar de paso de la ciudad de Cali. Al ser un lugar de acogida, resulto ser un espacio idóneo para realizar la secuencia por el acceso a la población que residía temporalmente allí, pero también por la disposición del centro a implementar propuestas que busquen el bienestar físico y emocional de las personas que han sufrido pérdidas a causa de la guerra, ya que el Programa no ha contemplado la atención en mayor profundidad de los efectos emocionales y afectivos que conlleva el desplazamiento forzado. La propuesta que había construido inicialmente contempló como criterios de selección: niños y niñas con edades entre 8 y 12 años, con dominio de la lectura y la escritura, y al menos un familiar (padre o madre) acompañante en el proceso; pero, considerando las circunstancias del momento en el hogar de paso, la propuesta se modificó incluyendo a dos hermanos (niño y niña) que no sabían leer ni escribir, que permitió adaptar la propuesta a la situación de los niños incluyendo el dibujo y fue una oportunidad para pensar y generar la inclusión social. De una planeación de 10 talleres se pasó a 12 para poder completar las actividades iniciales, sin llegar a representar una dificultad en términos de disponibilidad del lugar o de los niños.

Esta investigación se enmarcó dentro del método cualitativo de tipo experimental-correlacional, porque intentó comprender el espacio comunicativo con cinco niños y niñas alrededor de la lectura de cuatro cuentos en formato libro álbum, lo que permitió identificar y comprender los elementos resilientes potenciados con la lectura.

Según Denzin y Lincoln (2011), la investigación cualitativa implica una aproximación

interpretativa y naturalista del mundo, donde los investigadores intentan dar sentido e interpretan los fenómenos en función de los significados que las personas dan en sus medios naturales.

Tomando los rasgos característicos que proponen Rossman & Rallis (1998) y Sandín (2003) (citados por Rodríguez & Valladeoriola, 2012, p. 48), éstos son los rasgos que hacen de *Molinos de Papel* una investigación cualitativa:

- *Tiene lugar en un contexto natural, al que a menudo debe desplazarse el investigador.*
Los talleres se realizaron en las instalaciones del hogar de paso, lugar en el que los niños y sus familias residían temporalmente.
- *Utiliza múltiples métodos participativos, interactivos y humanísticos.* Ésta incluyó actividades en torno a la lectura como el diálogo, el dibujo, la escritura, la pintura y las manualidades.
- *Es emergente.* La secuencia fue flexible en tanto que tuvo varias adaptaciones a partir de las interacciones con los niños.
- *Es fundamentalmente interpretativa.* La propuesta involucró un conjunto de prácticas interpretativas como las encuestas a padres y niños(as), el registro en audio de todas las conversaciones y el registro fotográfico de los trabajos escritos y gráficos de cada uno de los participantes.
- *Aborda los fenómenos sociales de forma holística.* Entendiendo que el fenómeno del desplazamiento forzado afecta especialmente a los niños(as) que se encuentran en una etapa del ciclo vital, la literatura y las actividades de escritura y dibujo pueden apoyar los procesos psíquicos, psicológicos, emocionales y cognitivos de aquellos que lo han enfrentado.
- *El investigador condiciona y determina la investigación.* Teniendo en cuenta el corto

tiempo en que los niños y sus familias estarían en el hogar de paso, la secuencia se implementó con la selección inicial de cuentos y las actividades para cada lectura, adaptándolas a la situación de Joaquín y Emilia quienes no sabían leer ni escribir.

Aunque los niños no participaron de su diseño, la secuencia sí consideró a los destinatarios de la propuesta.

- *El investigador utiliza una o más estrategias de investigación como guía del proceso.* La secuencia utilizó una de las cuatro formas de triangulación que propone Denzin (citado en Donolo, 2009, p. 3), denominada *triangulación de teorías*, en la que se adoptan varias teorías para interpretar los resultados. En este caso, estas teorías fueron desde el enfoque cognitivo, psicológico y literario.

Fases de la ruta metodológica

Molinos de papel se llevó a cabo en cuatro fases desarrolladas a lo largo de 12 talleres que se pueden apreciar en la Tabla 1, la cual incluye las fases de la secuencia y los nombres de cada taller. En el Anexo No. 1 se detallan los objetivos por sesión y los momentos de *apertura*, *desarrollo* y *cierre* que proponen Smith y Ragan (1999) como etapas de actividad educativa, en las cuales no se incluye la *evaluación* porque la secuencia no buscó medir el dominio de algún contenido ni las competencias de los niños (citado por Feo, 2010, p. 230)²⁴.

²⁴ **Apertura.** Actividad lúdica para fomentar la oralidad, la escritura y/o el dibujo, que permitan la conexión posterior con algún aspecto del cuento. **Desarrollo.** Procesos de la lectura: *Preelectura*: presentación y exploración de los paratextos de la portada del libro; indagación acerca del significado del título y su relación con la imagen, y exploración de los conocimientos previos de los niños. *Lectura*: del cuento en formato álbum ilustrado o audiovisual (pausas para hacer preguntas de hipótesis o de inferencia). *Poslectura*: conversación para compartir impresiones en torno al cuento y los personajes. **Cierre.** Actividad lúdica para fomentar la oralidad, la escritura y/o el dibujo generalmente a partir de una pregunta.

Tabla 1. Fases de la ruta metodológica

No. Fases	Nombre Fases	No. de sesiones	Nombre Talleres
1	El alistamiento		Visita al CRAV y envío de carta institucional a la dirección del Centro Regional solicitando permiso para realizar la secuencia en el hogar de paso. Después del aval, encuentro en el hogar con el coordinador y la docente del lugar para identificar y seleccionar a los niños participantes.
2	El primer contacto	1	Primer contacto directo con los niños y sus familias, y realización de encuestas Anexos No. 2 y 3.
3	La puesta en marcha	10	Regalos para señorita Ana En busca del Baobab (parte 1) En busca del Baobab (parte 2) Vamos a cazar un monstruo (parte 1) <i>Sesión de apoyo (*)</i> Vamos a cazar un monstruo (parte 2) Vamos a cazar un monstruo (parte 3) Todos somos bichos Molinos de papel <i>Sesión de apoyo (*)</i>
4	El cierre	1	Nuevos recuerdos

Fuente: Elaboración propia.

La selección de los textos

Para la selección de los cuatro cuentos privilegié el libro álbum teniendo en cuenta que las imágenes al igual que el texto participan de la construcción de sentido, y donde ambos lenguajes presentan al lector dos formas de leer que a su vez se complementan, razón de que tres de fueran en este tipo y uno más en formato audiovisual. Ya para el desarrollo de la secuencia, ésto representó una opción para los niños participantes que no sabían leer ni escribir.

En estas cuatro historias el hilo conductor lo llevan los niños protagonistas (Guillermo

Jorge, Malaika, Eusebio y Eloísa), quienes enfrentan en algún punto de la narración la pérdida de uno o más seres queridos, del lugar de origen, o incluso ambas situaciones. Sin embargo, estos niños logran desarrollar comportamientos resilientes gracias al vínculo con las redes de apoyo que tienen en su entorno, ya sea la madre, el padre o un amigo, quienes les otorgan la sensación de sentirse escuchados, comprendidos y acompañados, y además les incitan con su ejemplo a continuar pese a las pérdidas. En la Tabla 2 se detallan los cuentos de la secuencia y el trabajo que se logró hacer con cada uno.

Tabla 2. Cuentos de la secuencia didáctica

Portada libro	Nombre del cuento / autor	Editorial / año de publicación	Sinopsis	Intención
 Guillermo Jorge Manuel José Escrito por Men Fox Ilustrado por Julio Vivas	<i>Guillermo Jorge Manuel José.</i> Men fox	Ekaré 2006	Guillermo Jorge Manuel José es un niño no tan grande que vive al lado de un hogar para ancianos. Su amiga favorita es la señorita Ana Josefina Rosa Isabel porque tiene cuatro nombres igual que él. Cuando se entera de que ella ha perdido sus memorias, Guillermo Jorge irá en busca de memorias para su mejor amiga.	Con este cuento trabajé el tema de los recuerdos y las emociones a partir de objetos propios, pero también dio paso para hablar sobre la muerte, la amistad, la vejez y la familia.

Tabla 2. (Continuación).

Portada libro	Nombre del cuento / autor	Editorial / año de publicación	Sinopsis	Intención
	<i>Malaika la princesa.</i> (proyección audiovisual) Lizardo Carvajal	Luabooks 2016	Malaika es una princesa quien emprende con sus padres elefantes Nary y Komba un camino por la sabana africana en busca de bebederos. Cuando su padre muere, Malaika descubre que a través de la memoria puede mantener vivo el recuerdo de su padre, descubriendo así el secreto ancestral que guardan los elefantes y los baobabs.	Con este cuento trabajé el reconocimiento del lugar de origen a través del personaje el guardián de la memoria y también las emociones, dando paso para conectar con el cuento anterior sobre el tema de la familia y la muerte. Esta historia permitió abordar el momento <i>Antes del desplazamiento</i> .
	<i>Tengo Miedo.</i> Ivar Da Coll.	Babel 2012	Eusebio está solo en casa y no puede dormir, tiene miedo de los monstruos que tienen cuernos, son transparentes, tienen colmillos, vuelan en escoba, se esconden en los lugares oscuros y escupen fuego, así que va corriendo en busca de Ananías su mejor amigo, quien lo tranquiliza y le explica que los monstruos también sienten miedo.	Con este cuento trabajé los miedos, especialmente los asociados a la guerra y las emociones, pero también permitió abordar los conceptos de valentía y miedo y el tema de la amistad. Esta historia permitió abordar el momento <i>Durante el desplazamiento</i> .

Tabla 2. (Continuación).

Portada libro	Nombre del cuento / autor	Editorial / año de publicación	Sinopsis	Intención
	<i>Eloísa y los bichos.</i> Jairo Buitrago	Babel 2009	Eloísa llega con su padre a una ciudad diferente, una donde todos parecen bichos menos ellos dos. Poco a poco el lugar se va haciendo más común y cercano, a la par que surgen nuevas amistades.	Con este cuento trabajé los recuerdos en la ciudad a la que llegaron y las emociones, pero también dio paso para hablar de la amistad y la familia. Esta historia permitió abordar el momento <i>Después del desplazamiento</i> .

Fuente: Elaboración propia.

Ayudas didácticas

Con el ánimo de motivar a los niños y favorecer la expresión de sus emociones, me propuse brindar un espacio íntimo para la escritura y el dibujo mediante algunas ayudas didácticas que a su vez estimularan su creatividad:



Figura 4. Caja de Herramientas

Fuente: Elaboración propia.

Una caja con todos los elementos artísticos que los niños pudieron utilizar libremente como: lápices, borradores, sacapuntas, colores, crayones, marcadores de colores, acuarelas,

escarcha, pegamento, cintas (transparente, de papel y de regalo) y papel silueta.



Figura 5. Cuaderno de notas

Fuente: Elaboración propia.

El cuaderno de notas que fue adecuado para que los niños pudieran personalizarlo en la primera sesión de manera creativa, se convirtió en el depositario de los pensamientos, sentimientos y anécdotas de cada uno.



Figura 6. Fichas de emociones

Fuente: Elaboración propia.

Fichas que contribuyeron al reconocimiento de las emociones básicas como: alegría, felicidad, tristeza, enojo, miedo e indiferencia. Incluyendo una en blanco para que los niños pudieran nombrar alguna emoción que no estuviera entre las mencionadas.

Guía para la escritura autobiográfica

Como actividad final de la secuencia didáctica, llevé a cabo un ejercicio de escritura con los niños(as), el cual les permitió acercarse al género autobiográfico. Los insumos para su

construcción, se estuvieron gestando y alimentando desde la segunda sesión a partir de la guía que proporciona Silvia Kohan (2011), para dar forma literaria al material biográfico. Entre las adoptadas estuvieron las siguientes:

- *Comenzar por una experiencia que despierte sensaciones fuertes.* Esto se pudo ver en todas las sesiones donde se buscó que los recuerdos siempre estuvieran asociados a una emoción con ayuda de las fichas de emociones.
- *Emplear un material de trabajo específico.* El cuaderno de notas fue indispensable y permitió trabajar todas las actividades de escritura y dibujo en uno solo ejemplar.
- *Destinar un tiempo diario a la escritura.* A partir de la segunda sesión los ejercicios de escritura y dibujo siempre estuvieron presentes, y se convirtieron en la preparación para el texto autobiográfico que se caracterizó por ser el más extenso de todos los que pudieron realizar.
- *Estímulos de la memoria:* La primera actividad de la secuencia dedicada a los recuerdos, buscó una conexión con los recuerdos a partir de los elementos personales que cada niño propuso para el cuento *Guillermo Jorge Manuel José*.
- *Ordenar el material.* La secuencia se propuso trabajar los recuerdos a partir de 3 momentos: *Antes, Durante y Después* del desplazamiento, de manera que los niños tuvieran memorias para organizar y decidir lo que deseaban incluir o no en su autobiografía.
- *La ciudad de la infancia:* para lograr la conexión particular de los niños con el momento *Antes* de su desplazamiento, la primera actividad de dibujo estuvo dirigida al recuerdo más memorable del lugar de origen.
- *Asienta los hechos.* Los niños que realizaron su texto autobiográfico de manera escrita,

elaboraron previamente una lista de recuerdos desde lo más antiguo a lo más reciente, de manera que pudieran recortarlos y darles el orden que deseaban a sus recuerdos.

- *Profundiza en los significados.* El texto autobiográfico se caracterizó por trabajar los recuerdos en un esfuerzo por expresar los sentimientos y la subjetividad de los niños.

Los talleres

La secuencia didáctica Molinos de Papel la llevé a cabo en el mes de noviembre de 2007 con una frecuencia de 2 a 3 encuentros por semana. Por ello, en la Tabla 3 se detallan las fechas de los encuentros y la duración de cada uno.

Tabla 3. Talleres secuencia

No. Sesión	Fecha	Duración
1	7 nov 2017	1 hora 40 minutos
2	9 nov 2017	2 horas 30 minutos
3	13 nov 2017	2 horas
4	14 nov 2017	2 horas 40 minutos
5	15 nov 2017	3 horas 30 minutos
6	20 nov 2017	1 hora 30 minutos
7	21 nov 2017	4 horas
8	22 nov 2017	4 horas 30 minutos
9	26 nov 2017	5 horas 30 minutos
10	27 nov 2017	2 horas 30 minutos
11	28 nov 2017	4 horas
12	29 nov 2017	2 horas 30 minutos

Fuente: Elaboración propia.

La información obtenida de cada taller registrado en audio, la transcribí de manera literal para conservar la voz de los niños y niñas, manteniendo también un registro fotográfico de los

trabajados realizados. Y aunque conservé de manera física todos los ejercicios de escritura y dibujo de los niños(as), al final de la secuencia les entregué a cada uno(a) una carpeta con las copias a color de todas sus producciones con el fin de que pudieran conservarlas y recordar la experiencia. Finalmente, el eje que adopté para organizar y procesar la información fueron los cinco objetivos de la investigación, que facilitó el trabajo ante la gran cantidad de datos obtenidos.

Los niños sujetos de la intervención

El perfil de los niños y niñas participantes lo realicé tomando como fuentes de información la encuesta inicial, las narraciones personales de cada uno(a) en los talleres y algunos elementos de su autobiografía, pero además, incluí aspectos que considero relevantes desde mi papel como mediadora de lectura y profesora de Joaquín, Emilia, Alejandro, Andrea y Tamara a lo largo la secuencia, encuentros que propiciaron un vínculo emocional entre todos y que considero una fortaleza para la culminación de todas las actividades propuestas, especialmente de aquellas que necesitaron un mayor esfuerzo físico y mental para los niños(as), como la creación del monstruo del miedo o su texto autobiográfico. El título que le otorgué a cada historia es una especie de código personal, una manera de expresar el tipo de recuerdo que cada uno significó para mí, reconociendo las emociones y la conexión que creé con ellos.

En la Tabla 4 se aprecia el grupo familiar de cada niño(a) que llegó a la ciudad de Cali, su lugar de procedencia y las edades de los integrantes, los niños(as) participantes se encuentran resaltados.

Tabla 4. Grupos familiares desplazados

Nombre Familia	Lugar de desplazamiento	Rol	Edad	participantes
Familia Pérez (7 integrantes)	Mosquera-Nariño	Madre	34	
		Padre	37	
		Hijo	18	
		Joaquín (hijo)	11	x
		Emilia (hija)	8	x
		Hija	6	
		Hijo	2	
Familia Ramírez (4 integrantes)	Tumaco-Nariño	Madre	35	
		Hijo	16	
		Alejandro (hijo)	12	x
		Andrea (hijo)	11	x
Familia González (6 integrantes)	Florida-Valle	Madrastra	25	
		Padre	37	
		Hijo	14	
		Tamara (hija)	12	x
		Hijo	4	
		Hija	1	

Fuente: Elaboración propia.

“Andrea, mi recuerdo feliz”²⁵

Andrea tiene 11 años y llegó al hogar de paso proveniente del municipio de Tumaco-Nariño con sus dos hermanos mayores y su mamá, mientras que su padre se quedó en Tumaco. Su último año cursado fue tercero de primaria, y su gusto por la lectura, la escritura y el dibujo fueron evidentes a lo largo los talleres, en los que además proyectó grandes cualidades artísticas que comparte con Alejandro, su hermano favorito; sumado a una alegría que la caracterizó y que muy pocas veces se vio empañada por la tristeza. Conocerla me permitió apreciar su creatividad, curiosidad y deseo de soñar con muchas cosas lindas, pero además valores que la caracterizaron como: la sinceridad y

²⁵ De acuerdo al uso y confidencialidad de la identidad, los nombres de los niños fueron cambiados en esta investigación.

la responsabilidad para las actividades²⁶.

“Emilia, mi recuerdo preciado”



Emilia tiene 8 años y es la menor del grupo. Ella llegó junto a sus hermanos y padres al hogar de paso provenientes de una vereda del municipio de Mosquera-Nariño, donde residía también con dos hermanas mayores que se quedaron en la población, y con muchos tíos(as) y primos(as) con quienes compartía a diario por vivir en casa contiguas a la suya, que también debieron desplazarse hacia otras zonas. Su último año escolar cursado fue primero de primaria y no alcanzó a dominar las habilidades lecto-escritoras, aunque en la secuencia tuvo varios acercamientos a la escritura. Emilia y su familia se desplazaron a causa de la violencia, pero llegaron especialmente a esta ciudad porque su hermano de dos años de edad padece una enfermedad llamada hemofilia la cual requiere unos controles y medicación especial²⁷. En la secuencia, Emilia se mostró alegre y muy colaboradora para armar la caja de herramientas y ambientar el lugar para desarrollar los talleres, pero apenas comenzaban las actividades ella se quedaba en silencio y no participaba, actitudes que la alejaban de los demás y no le permitían expresarse. Sin embargo, logró conectarse con varias actividades y abrirse a los demás a través de la oralidad y especialmente en el dibujo, el cual le generó al principio una dificultad pero que se convirtió en uno de sus grandes logros gracias a su esfuerzo. Conocerla me permitió entender su dolor y el profundo amor hacia sus

²⁶ En este apartado en particular, presento rasgos de la personalidad de cada uno de los niños(as) que quiero destacar y que obedecen a apreciaciones personales producto de la experiencia de la interacción con cada uno de ellos. De igual forma, los dibujos que ilustran los relatos de cada niño fueron contruidos por Alejandro Ramírez en uno de los talleres finales de la secuencia.

²⁷ Refiere a un problema de coagulación de la sangre en la que las personas sangran de una manera más prolongada que otras, por ello requieren tratamiento médico. Recuperado el 7 de marzo de 2018 de <https://www.wfh.org/es/page.aspx?pid=932>

hermanos, pero además reconocer en ella valores como la: humildad, la sencillez, la sinceridad y afectuosidad para aquello que yo le ofrecía como persona y profesora.

“Tamara, mi recuerdo sorprendente”



Tamara tiene 12 años y junto con Alejandro son los mayores del grupo. Ella llegó con su grupo familiar al hogar de paso desde el municipio de Florida-Valle del Cauca, lugar donde residían desde hace más o menos un año.

La madre de Tamara actualmente vive en el Ecuador y su hermano mayor quien ya está casado reside en la ciudad de Cali, ciudad de donde es oriunda toda su familia. Su último año cursado fue quinto de primaria, de ahí que tuviera un buen desempeño en las habilidades lecto-escritoras. En la secuencia fue evidente su desmotivación para emprender gran parte de las actividades propuestas, quizá por la rutina que desde hacía un tiempo no tenía, pero también por su interés en compartir con un niño mayor que ella y que no pertenecía a los talleres. Sin embargo, en las dos últimas actividades de la secuencia Tamara dio un giro de 180 grados porque trabajó con mucho dedicación y concentración. Conocerla me permitió apreciar su esfuerzo por escribir y sinceridad para narrar, pero además su afectuosidad para conmigo como su profesora.

“Joaquín, mi recuerdo inolvidable”



Joaquín tiene 11 años y al igual que su hermana Emilia llegó del municipio de Mosquera-Nariño. En su vereda, la escuela le produjo un cierto malestar porque dijo que los profesores no iban al colegio, razón que lo desmotivó y lo hizo dejar de asistir a clases dejando a medias el segundo grado de primaria. Aunque no llegó a

dominar las habilidades lecto-escritoras, los talleres fueron un reto y una oportunidad para trabajar el dibujo como medio de expresión al igual que para Emilia. Algunas veces afloró su lado más negativo y desafiante frente a las actividades, pero en otros también su lado más afectivo y de superación personal. Su pasión por el fútbol sobresalió desde las primeras sesiones y se mantuvo constante hasta el final de la secuencia. Conocerlo me permitió apreciar en él a niño soñador, amigable, sencillo, dedicado cuando se lo propone, agradecido y afectuoso con aquello que yo le ofrecía como persona y profesora.

“Alejandro, mi recuerdo encantador”



Alejandro tiene 12 años y junto con Tamara son los mayores del grupo. Él llegó al hogar de paso con su grupo familiar desde el municipio de Tumaco-Nariño, donde residían con su padre y madrastra, pues actualmente sus padres se encuentran separados. Ante la situación de violencia que presenciaron en su pueblo la madre debió desplazarse con sus tres hijos a la ciudad de Cali, ciudad que no era nueva para él pues a su corta vida ha tenido que vivir en otros lugares como Pasto y Yumbo. En Tumaco, Alejandro logró cursar hasta cuarto de primaria y su gusto por la lectura, la escritura y el dibujo fueron evidentes desde el primer encuentro, al igual que su sueño de ser escritor y pintor cuando sea grande. Alejandro fue una especie de líder para los niños del taller y en ocasiones se permitió llamarles la atención a los demás, aconsejarlos o ayudarlos, especialmente a su amigo Joaquín en el hogar de paso, todo ello sin perder su alegría y su lado humorístico. Conocerlo me permitió apreciar su creatividad, carisma, afectuosidad y humor, pero además valores como el respeto, la solidaridad, la amistad y la sencillez.

CAPITULO III. LA COMPRENSIÓN DEL ESPACIO COMUNICATIVO

Relaciones establecidas entre los cuentos y sus propias experiencias

Teniendo en cuenta que en el proceso de lectura de cada uno de los cuentos se desarrollaron actividades de *Prelectura*, *Lectura* y *Poslectura* (ver p. 41), encuentro que las relaciones establecidas entre las lecturas y las propias experiencias los niños(as) provienen principalmente de las actividades de Poslectura, siendo ésta la que permitió la mayor cantidad de relatos personales principalmente en la categoría “aspecto del protagonista”, como se aprecia en la Tabla 5.

Tabla 5. Relaciones establecidas por los niños

Cuentos	Prelectura	Lectura	Poslectura
<i>Guillermo Jorge</i> <i>Manuel José</i>			• Con un aspecto del protagonista
<i>Malaika la princesa</i>			• Con un tema del cuento • Con un personaje del cuento
<i>Tengo miedo</i>	• Con un paratexto del libro	• Con una imagen del cuento	• Con un aspecto del protagonista
<i>Eloísa y los bichos</i>		• Con una imagen del cuento	• Con un aspecto del protagonista

Fuente: Elaboración propia.

La actividad de Poslectura se centró en una conversación en torno a la historia leída y estuvo acompañada de ejercicios de escritura y/o dibujo, donde los niños participaron colectivamente de la construcción de sentido que se activó desde el momento anterior a la lectura

(prelectura). Según Hall (1997), en el proceso de lectura el lector atraviesa un complejo proceso de producción de sentido a partir de los conceptos que hacen parte de sus esquemas mentales, y llama *Representación* a los diferentes modos de organizar, agrupar, arreglar y clasificar esos conceptos y de establecer relaciones complejas entre ellos. Así que el lector que llega a comprender lo que lee tiene mayores probabilidades de apropiarse de ello, y a su vez de integrarlo a su esquema mental alimentado por sus experiencias particulares y las convenciones que comparte con su cultura. La conexión de los niños(as) con las lecturas, da cuenta de ese proceso de comprensión en el que la mediación lectora también jugó un papel importante, porque intentó aprovechar la mayor cantidad de elementos presentes en los cuentos para hablar libremente con los niños y conocer lo que pensaban, promoviendo la expresión de sus emociones sin llegar a presionarlos. En la secuencia, los niños(as) se identificaron mayormente con un aspecto del protagonista porque las actividades los hicieron sentirse vinculados a las historias desde una perspectiva similar a la del personaje central, ya fuese para escribirle una carta, contarle una historia o situarse desde su papel, lo que facilitó sus narraciones personales, como ocurrió con el cuento *Guillermo Jorge Manuel José*, donde los niños se convirtieron en “recolectores de memorias” como el protagonista, para pensar en cinco objetos personales que quisieran llevarle a la señorita Ana. Como se puede apreciar en las siguientes imágenes, esta actividad les acercó desde una serie de objetos personales a varios de sus recuerdos y les permitió atribuirle una emoción a cada uno de ellos.

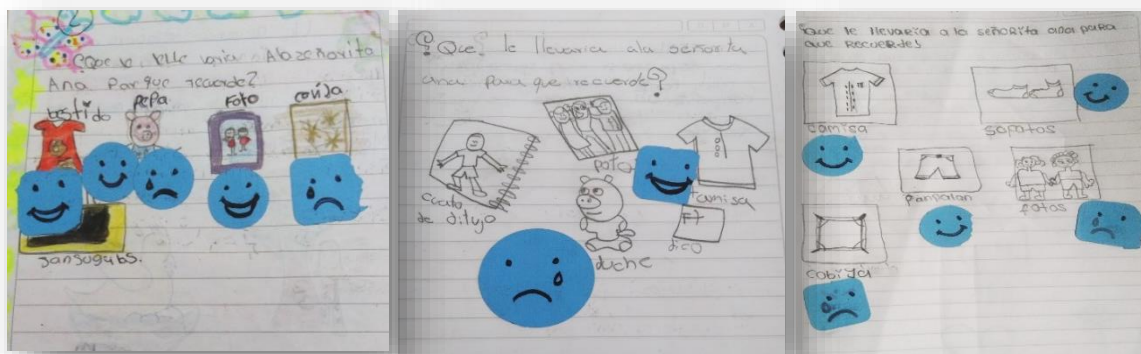


Figura 7. Andrea, Alejandro y Tamara (Taller No. 2)

Fuente: Elaboración propia.

Andrea, Alejandro y Tamara coincidieron en mencionar una fotografía familiar, siendo un recuerdo feliz para los dos primeros porque les recordó un buen momento con su familia y triste para la última porque dijo tener muy pocas. También consideraron prendas de vestir como una camisa, un vestido o unos zapatos, los cuales se relacionaron con un sentimiento de alegría porque son sus objetos favoritos o les recordó a otras personas, como Alejandro a su papá que se quedó en Tumaco y Tamara a su mamá que vive en el Ecuador. Lo anterior permite ver que sus recuerdos se definen por dos sentimientos fundamentales: la alegría y la tristeza, donde los objetos evocados fueron motivados por los vínculos con las cosas o las personas que les producen una sensación de bienestar y que no pueden ver por diversas circunstancias; ésto lleva a pensar la situación de pérdida que viven estos niños y niñas al vivir el desplazamiento, el territorio, pertenencias y relaciones con vecinos, familiares y amigos, que enfrentan los niños a causa del desplazamiento forzado. Pero, además refiere la capacidad de cada niño para entablar conexiones emocionales con los objetos, donde ha sido precisamente la emoción asociada a ellos lo que ha permitido fijarlas en su mundo psíquico, es decir, darles un significado.

Con el cuento *Tengo miedo*, a través de la elaboración de una carta dirigida a Eusebio, protagonista de la historia, Emilia logró una identificación con su situación actual a través de uno

de los miedos del protagonista y que ellos bautizaron “derrumbecasa”²⁸, recuerdo que ella relacionó con la tristeza y trajo –momentos después– la palabra oral para contar su experiencia y luego apropiarse del papel y el lápiz para dibujar las casas de todos sus familiares y otras viviendas de su vereda²⁹.

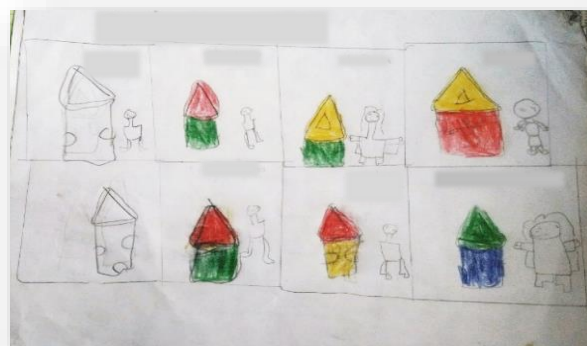


Figura 8. Emilia (Taller No. 6)

Fuente: Elaboración propia

En el caso de Joaquín, Andrea y Alejandro, ellos prefirieron contarle a Eusebio del miedo que tienen por seres sobrenaturales como la llorona, la tunda o los fantasmas, donde especialmente Andrea y Alejandro le aconsejaron al personaje sobre la forma en que ellos enfrentan el miedo³⁰. Sin embargo, Alejandro también nombró lo siguiente en su carta “...mi abuelo me dijo que si te da miedo es porque los niños son malos, y a mí me da miedo que los matan”. Esta breve referencia puede estar relacionada con el conflicto armado, porque, aunque no está mencionada de manera directa, se remite a la muerte a manos de otro. A su vez, Alejandro y Andrea también aprovecharon para contarle al personaje la forma en que ellos

²⁸ A lo largo de la lectura, los niños le otorgaron un nombre a cada uno de los monstruos del cuento. El monstruo “derrumbecasa” vuela en una escoba y como en una especie de tornado arrasa con las casas de las personas y los manda a todos a volar. Sería bueno que se asemeja al del cuento

²⁹ Con Emilia y Joaquín empleamos el uso de viñetas para construir la narración dirigida a Eusebio

³⁰ La Tunda es una leyenda del pacífico colombiano cuyo personaje es una mujer con una pierna de molinillo que se transforma para llevarse a los niños desobedientes, hombres o mujeres jóvenes para el monte y allí entundarlos y retenerlos para siempre.

enfrentan sus miedos, ya fuese comentándolo con otra persona como su mamá o su abuela quienes pueden ayudarlos. Esto refleja que ante sus temores ellos encuentran personas en su entorno familiar que los escuchan y con quienes se sienten protegidos sin importar la naturaleza de su miedo, de ahí que lo anterior pueda comprenderse como un factor resiliente en los niños porque hay personas a su alrededor que les inspiran confianza en la protección que les pueden brindar y eso les otorga una sensación de bienestar.

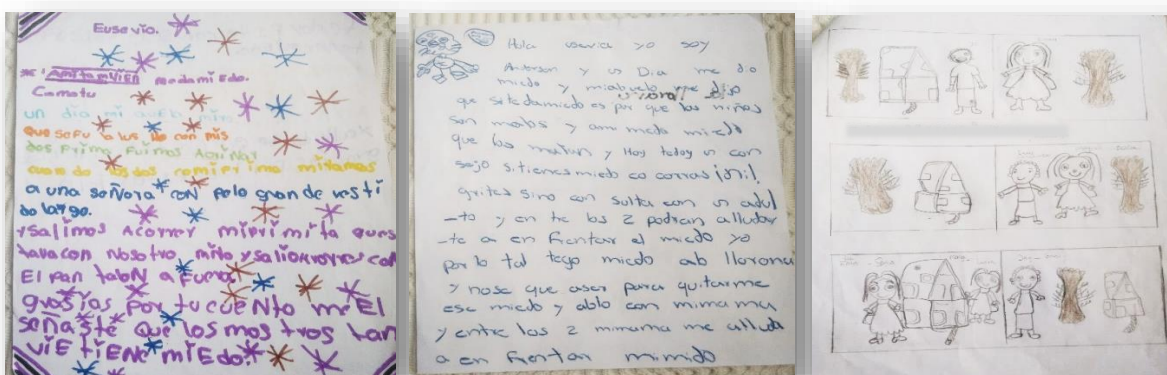


Figura 9. Andrea, Alejandro y Joaquín (Taller No. 6)

Fuente: Elaboración propia.

Con el cuento *Eloísa y los bichos* los niños se situaron desde la anécdota del personaje principal –quien llegó con su padre a una ciudad totalmente diferente y empezaron un proceso de adaptación–, para expresar sus sentimientos y recomponer el momento cuando ellos llegaron a la ciudad de Cali y al hogar de paso, al igual que le ocurrió a Eloísa cuando era una niña. Así fue como Andrea y Emilia utilizaron el término “extraña” para referir la impresión que tuvieron la una de la otra al principio, ya fuese por su aspecto físico o su forma de comportarse, pero donde el tiempo en el hogar les permitió hacerse amigos. Para ambas su experiencia inicial en el hogar de paso fue un paso difícil y la calificaron como mala, por eso la recordaron como algo negativo, especialmente Emilia quien reflejó un mayor pesimismo y tristeza. Pese a ello, para Alejandro y Joaquín esta experiencia fue normal, buena y la mencionaron como algo positivo en su memoria

porque hicieron amigos con facilidad. Esta conversación permitió ver que los recuerdos de los niños estuvieron vinculados a las relaciones que pudieron entablar en el nuevo contexto y donde la amistad representa un importante factor de adaptabilidad para ellos, pero muestra que para las niñas el proceso de adaptación fue un poco más difícil que para los niños, debido precisamente al impacto del emocional del desplazamiento, lo que generó en ellas una inseguridad sobre las personas nuevas en el sitio de llegada. Situación totalmente comprensible después de la experiencia que se ha vivido.

Otra categoría que se conectó con los niños en la actividad de Poslectura ocurrió con el cuento *Malaika la princesa*, donde el tema de la muerte produjo una conversación en la que Emilia estableció una conexión con una experiencia en la que casi pierde la vida, y en Alejandro un deseo de escribir posteriormente dos interesantes textos sobre lo que a su modo de ver sucede antes y después de la muerte.



Figura 10. Alejandro (Taller No. 5)

Fuente: Elaboración propia.

Los niños asociaron la muerte con un sentimiento de tristeza, pero Alejandro también lo pudo relacionar con la tranquilidad porque la persona descansa, por ejemplo, cuando se es viejo (en el caso de la señorita Ana y el papá de Malaika), aunque dejó claro que el vínculo que haya creado con la persona fallecida marca una influencia o no en él. Para Petit (2001), hay muchas

formas en que una lectura puede dar eco a toda una vida, quizá una palabra, una historia, una escena o un personaje, como ocurrió con el monstruo “derrumbecasa” que activó el recuerdo del desplazamiento forzado en Emilia y la llevó a liberar su experiencia a través de la carta a Eusebio, o en el caso de Alejandro, donde el tema de la muerte en torno a los *cuentos Guillermo Jorge Manuel José y Malaika la princesa*, lo motivó a escribir de manera personal y voluntaria sobre este tema. Esto se relaciona con lo que Larrosa (2003), llama “experiencia de lectura”, pues cada niño se conectó de manera particular con algún aspecto de un cuento, que confirma que no todas las lecturas tienen el mismo impacto en los lectores y donde es clave el momento que atraviesan y su propia sensibilidad³¹.

Un personaje muy importante dentro de este cuento fue el *Guardián de la Memoria*, por ello los niños se personificaron como uno para contarle a Malaika uno o más recuerdos de su lugar de origen³². Estas narraciones personales de manera escrita y gráfica giraron principalmente alrededor de lo siguiente: la casa, la familia y las costumbres. Para hablar de su casa, Alejandro, Andrea y Tamara la describieron desde el interior, ya fuese nombrando los objetos o los espacios que ésta tenía. Mientras que, en el dibujo ellos tres junto con Emilia la visualizaron desde el exterior en ese paisaje que les era familiar. De igual forma, Andrea, Alejandro y Tamara destacaron a su mamá, papá y hermanos, aunque Andrea también incluyó a su madrastra, quien no adquiere relevancia en el relato porque la figura de su madre es más fuerte, contrastando con Tamara que ni siquiera nombra a su madrastra. Los niños también incluyeron algunas costumbres o actividades que les gustaba hacer como: ir al colegio, a pescar y

³¹ Larrosa (2003) llama “la lectura como experiencia” a lo que (nos) pasa, lo que (nos) forma o (nos) transforma a través de la lectura; una construcción de sentido que abre la posibilidad a la re-significación. Para él, existen varios elementos para que la lectura en términos de posibilidad sea experiencia, como: el texto adecuado, el momento adecuado y la sensibilidad adecuada, sin olvidar el carácter personal y en cierto grado de incertidumbre que tiene la lectura.

³² Para esta parte, puse a cada niño en su cabeza una banda de cartulina decorada con diseño tribales para asemejar al gorro Kufi africano que usaba el guardián de la memoria en el cuento y que automáticamente los convertía en uno de ellos.

al parque a jugar, pero además algunas de sus aficiones, como Alejandro quien se refirió a los cuentos y Joaquín al fútbol. Todo ello, nos acerca a la forma en que a través de la narración se nombra lo que es significativo; todos estos elementos, lugares y personas que los niños trajeron de su memoria pueden considerarse como factores que contribuyen a la resiliencia porque los desliga de su situación actual y los conecta emocionalmente con experiencias y relaciones importantes en las que ellos se han sentido gratificados, las cuales se oponen al sufrimiento y el dolor producto de las pérdidas, dando la posibilidad de una ampliación de su experiencia.

A través del cuento *Malaika la princesa*, los niños pudieron viajar al hogar de Malaika, la sabana africana, donde fueron testigos de los momentos que ella vivió al lado de sus padres y pudo incentivarlos a narrarle al personaje de manera sincera un aspecto de ellos, que manifestados en la escritura y el dibujo dieron muestra de los vínculos que cada uno ha entablado con su entorno y las personas que le son más importantes, donde nuevamente los momentos felices se mezclaron con sentimientos de tristeza debido al desarraigo. A continuación, se aprecian las composiciones escritas y gráficas de los niños en el juego de narrarle a Malaika sus recuerdos en el árbol Baobab:

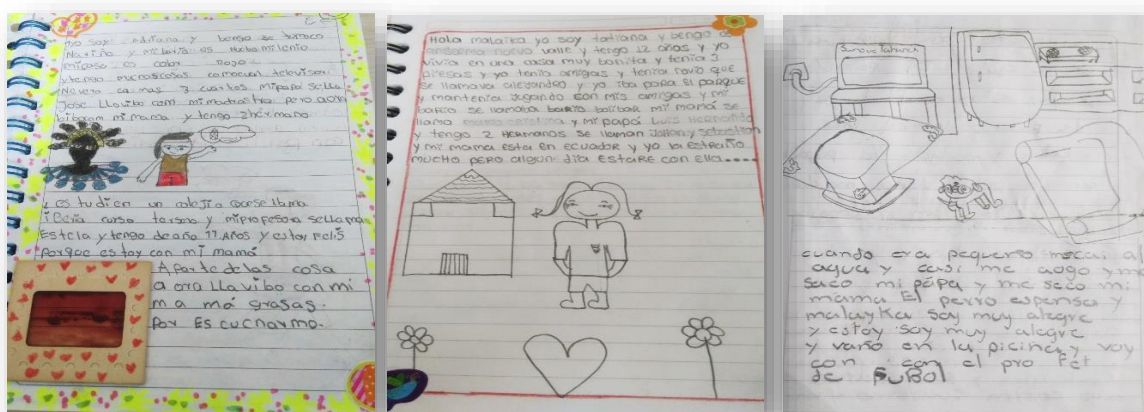


Figura 11. Andrea, Tamara y Alejandro (Taller No. 4)

Fuente: Elaboración propia.



Figura 12. Andrea y Tamara (Taller No. 5)

Fuente: Elaboración propia.



Figura 13. Joaquín, Emilia y Alejandro (Taller No. 5)

Fuente: Elaboración propia.

Otros momentos permitieron una relación de los cuentos con las experiencias de los niños(as), como lo fue en la Prelectura con el cuento *Tengo miedo*, donde a través de la

exploración de los paratextos, en este caso el título, los niños pudieron definir lo que para ellos era el “miedo”. Esto los llevó a explorar de manera personal esta idea que se conectó con algunas referencias de su vida pese a no derivar en un relato personal, como ocurrió con Andrea quien lo relacionó con su mamá cuando le pega y además con una acción equivocada que también produce remordimiento como el robar. Tamara relacionó el miedo con una situación que la vulnera, como que le hagan daño a media noche en la calle. Ambas situaciones evocadas de manera muy anecdótica permiten ver que ellas reconocen que el motivo del temor no viene de ellas mismas sino del exterior. Posiblemente Tamara aluda a un temor relacionado con un robo, agresión física, mientras que Andrea con la forma o frecuencia en que su mamá la reprende. Esta activación del temor desde fuera, puede estar asociado a la experiencia reciente en la que han sido objeto violencia por parte de terceros. Por su parte, Alejandro se acercó a un concepto más abstracto al decir que para él es un sentimiento profundo que habita en todos así sea el más valiente, de ahí que no tenga una forma física. Para él el oxímoron miedo-valentía van de la mano, de manera que todos podemos ser valientes y al mismo tiempo tener miedo, además, elaboró un juicio de valor al decir que la valentía no debe ir acompañada de vergüenza ni de presunción (vanidad). En ello, se aprecia en Alejandro cierta madurez y surge la pregunta cómo ha llegado a ella, qué lugar tiene en el desplazamiento.

Para cerrar este punto, en la actividad de Lectura también hubo una conexión con el cuento *Tengo miedo*, donde Alejandro pudo reconocer el desplazamiento forzado a través de una imagen del cuento que más se asemejó a su situación. A través de lo que el monstruo –que ellos bautizaron como “asustante”³³– les hacía a los personajes del cuento, Alejandro logró identificar

³³ El monstruo “asustante” es transparente y ahuyenta a las personas que deben partir de su pueblo llevando consigo sus objetos personales y sus animales. De todas las imágenes del cuento, ésta es la única que hace una referencia al desplazamiento forzado.

la situación de los “desplazados” que deben irse de su pueblo. Esta correspondencia es lo que Pierce (citado por Bruner, 2000) propone como una relación de semejanza entre la imagen evocadora (signo) y la idea mental que se alimentó de su experiencia real (referente), revela la capacidad de Alejandro para asimilar la convención que proponía el cuento. Para él una circunstancia como esta no acaba con la esperanza de volver a comenzar de nuevo, así sea en un lugar diferente, lo que deja ver una posibilidad resiliente en él porque puede seguirse proyectando hacia el futuro de una manera positiva a pesar de la adversidad, lo que tiene una profunda correlación con el entorno familiar que lo rodea.

Como vemos, en el encuentro con el libro a través de la mediación lectora cada niño tuvo una activación psíquica, cognitiva y emocional con algún elemento de los cuentos leídos, pues como Petit (2001) lo menciona, los lectores son sujetos activos que se apropian de lo que leen, interpretan el texto y deslizan entre las líneas sus deseos, sus fantasías y sus angustias. En la Tabla 6 se aprecian los cuentos que más propiciaron en los niños su relato personal, donde se observa que el cuento *Malaika la princesa* –que aborda el tema de la muerte– se relacionó con un sentimiento de alegría y felicidad, al igual que la historia de *Eloísa y los bichos*, mientras que el cuento *Tengo miedo* lo fue con la tristeza y el temor, precisamente por la carga emocional de la historia.

Tabla 6. Los cuentos y las emociones

Nombre	Cuento	Sentimiento asociado
Tamara	Malaika la princesa	Alegría
Emilia	Tengo miedo	Tristeza y Miedo
Joaquín	Eloísa y los bichos	Alegría
Andrea	Malaika la princesa	Felicidad
	Eloísa y los bichos	Alegría
Alejandro	Malaika	Tristeza y Felicidad

Fuente: Elaboración propia.

Apropiación del lenguaje oral, escrito y gráfico para narrarse

A lo largo de las actividades propuestas para los cuentos, cada niño desarrolló una mayor afinidad por algún tipo de lenguaje ya fuese el escrito, el oral o el gráfico Tabla 7. El Anexo No.4 detalla las participaciones de los niños(as), el cual permite evidenciar aspectos como la influencia del entorno (familiar o escolar), la personalidad y las competencias lecto-escritoras.

Tabla 7. Mayor apropiación del lenguaje en los niños

Ítem	Oral	Gráfico	Escrito
Emilia	x	x	
Joaquín		x	
Tamara			x
Andrea			x
Alejandro		x	x

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a la Tabla 7 donde se observa la tendencia de Joaquín y Emilia por una apropiación del lenguaje gráfico por encima del escrito, se puede relacionar con el dominio de la lectura y la escritura a la cual no han tenido acceso completamente. Para Ferreiro y Teberosky (1981), dibujar no es reproducir lo que se ve ni escribir es transformar lo que se escucha en formas gráficas, sino que son sistemas de representación donde la escritura especialmente supone para los niños un gran esfuerzo, que implica una conciencia de las propiedades del lenguaje; de ahí que Tamara, Andrea y Alejandro participaran de la cultura escrita porque han estado mayor tiempo en el entorno escolar, y porque en el caso de Andrea y Alejandro además han desarrollado un gusto por la lectura y la escritura como actividades que practican con

regularidad, más allá de sus errores ortográficos y gramaticales, falta de puntuación o acentuación y algunos problemas de cohesión textual.

En ese sentido, el espacio de la secuencia se convirtió para Joaquín y Emilia en un espacio experimental y de aproximación a la escritura como medio de expresión, incluso al dibujo, pues para ambos fue una actividad difícil que aprendieron a dominar poco a poco. En el caso de Emilia sus dibujos iniciales reflejaron trazos sencillos y objetos recurrentes como casas, flores, árboles, corazones y estrellas, pero a medida que aprendió a dibujar se atrevió a hacer animales, pero sobre todo la figura humana, incluyendo más curvas y detalles a sus propios autorretratos, aunque posiblemente la reiterada calificación negativa hacia sus propios trabajos provenga de un sentimiento de inferioridad que Erikson (citado por Robles, 2008), denomina *Inercia*, donde los niños se predisponen a ciertas actividades y optan por no hacer nada o dejar de hacer algo, actitudes que también fueron evidentes en algún momento con su hermano Joaquín. Siendo claves las constantes palabras motivadoras y los reconocimientos a sus esfuerzos para que juntos progresaran³⁴. El caso de Joaquín fue similar al de su hermana, pues al inicio sus dibujos se enfocaron en flores, casas, árboles y personas, pero luego se arriesgó a hacer otro tipo de cosas y a mejorar la fisionomía de las personas, especialmente la suya, dándole un aire más natural y agregándole más detalles. Su amigo Alejandro, quien ha cultivado una destreza y pasión por el dibujo y la pintura, también hizo parte de su progreso, y elaboró para él un pequeño libro en el que le indicó cómo se dibujaban varios tipos de personas y una casa, pero además cómo escribir la palabra escuela y su nombre:

³⁴ Si entendemos el dibujo como una manifestación del inconsciente, una aproximación personal al significado de las casas y los árboles puede corresponder a la necesidad de Emilia de sentirse segura y protegida como esa sensación que le producía estar en su propio hogar. La ausencia de raíces, de una copa elevada y de suelo en los árboles puede complementar la visión anterior al decir que se siente insegura, tímida y vulnerable. Sin embargo, también es importante considerar que para su edad Emilia refleja una baja actividad psíquica que puede estar relacionada con las dificultades de aprendizaje que presenta, pues todo está relacionado con su universo simbólico.

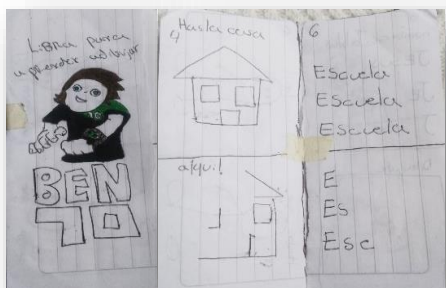


Figura 14. Regalo de Alejandro a Joaquín (Taller No. 5)

Fuente: Elaboración propia.

Para Bruner (2000) a través de la influencia que ejerce de entorno social de los niños en el desarrollo del lenguaje es la forma como ellos amplían su forma de comunicarse, de otorgarle sentido a lo que pasa a su alrededor y de compartir significados, por ello fue interesante ver cómo el espacio de la secuencia les permitió a los niños como Joaquín potenciar su dominio del lenguaje gráfico y sus participaciones orales gracias a la guía de su amigo Alejandro y mi acompañamiento. Lo mismo ocurrió con Emilia, quien al principio se negaba a hablar o participar de las actividades, pero al escuchar a los demás compañeros, se animó un poco a intercambiar sus experiencias, ampliando de esta manera sus canales comunicativos sumado a la confianza para participar de ellos de manera gradual.

Con el ánimo de favorecer otras modalidades de producción simbólica, realicé un trabajo que acompañó la lectura del cuento *Tengo miedo*, en el que los niños calificaron a través de un sistema de puntos el nivel de miedo que les producía cada uno de sus temores y que habían logrado expresar anteriormente de manera escrita y gráfica³⁵. La escala con la que trabajamos fue la siguiente:

³⁵ Este ejercicio se llevó gracias al acercamiento que tuvimos *antes* de la lectura del cuento *Tengo miedo* pues conversamos acerca del miedo y la valentía, y donde la lectura del cuento dio paso para que cada uno de manera personal pudiera elaborar una lista de sus miedos.

**Figura 15. Escala de calificación de los miedos**

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8. Lista de miedos

Nivel de miedo	Emilia	Tamara	Joaquín	Alejandro	Andrea
***** Demasiado	. Los tiros en la vereda . Gallina muerta . Tunda	. Que no me dejen ir a Ecuador . Que me roben el celular . Ladrón	. Tunda . Zombies	. Que me maten Freddy Kruger	. Los tiros . Que mi mamá no me quiera . Freddy Kruger
**** Mucho		. Ratones			
*** Bastante		. Oscuridad . Bruja	Espíritus		Dormir sola
** Poco	. Ratas . Cucarachas . Vaca	. Cementerio	. Demonio . Una bala perdida	. Espíritus . Viejitos	. Serpiente de tierra . Chucky
* Nada				. Hombre caimán	

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a la Tabla 8 se puede apreciar que la categoría “Demasiado” fue la que más aglutinó los miedos relacionados con el conflicto armado en Emilia, Alejandro y Andrea, ubicado a un nivel “poco” para Joaquín y ausente totalmente en el listado de Tamara. Entre los

tipos de miedos de los niños, hay una tendencia hacia los miedos a seres imaginarios como a la Tunda, el demonio, la bruja, los espíritus y hasta Freddy Kruger y Chucky, donde la mayoría de ellos responden a las tradiciones orales del entorno cultural de los niños, como la Tunda, leyenda de la región de donde son oriundos Joaquín y Emilia, de ahí que haya ocupado la categoría “Demasiado” en ambos. Sin embargo, la escala que ubicó a la “Tunda” muy por encima del miedo “una bala perdida” en el caso de Joaquín, puede decir que es un miedo mucho más prolongado en el tiempo y con una carga emocional mucho más fuerte por las anécdotas de sus familiares, aunque lo más natural es que esta clase de miedos desaparezcan con la edad. De otro lado, el hecho de que Andrea haya ubicado al mismo nivel “los tiros” y “que mi mamá no me quiera”, revela la importancia del vínculo afectivo con su madre y la sensación de paz que le produce sentirse querida por ella y retornar ese amor, lo que se percibe como un factor resiliente en ella porque su madre le genera una sensación de seguridad, de ahí que disfrute de su compañía en este momento de la coyuntura, y la pérdida del afecto de ella le resulte angustiante.

De la actividad anterior los niños escogieron su mayor miedo y lo representaron a través de un títere, para finalmente participar de una conversación junto a su héroe anti monstruos (títere). Así, cada niño nombró su mayor miedo:



Figura 16. “Los tiros” Emilia, “Ciudad” Tamara y “Tirabalas” Andrea (Taller No. 7)
Fuente: Elaboración propia.



Figura 17. “Tunda” Joaquín y “Conflicto armado” Alejandro (Taller No. 7)

Fuente: Elaboración propia.

Este ejercicio fue para Emilia su mayor reto pues al principio quiso dibujar unos tiros, pero luego perdió el interés y comenzó a dibujar un árbol, así que de una manera arbitraria añadió las balas al árbol y como pareció gustarle quedó de esa manera. Sin embargo, la conversación posterior dio cuenta de lo difícil que fue para ella el trabajo de simbolización/integración con su títere porque el árbol seguía siendo un árbol y las balas unas balas. El ejercicio puso en juego su actividad imaginativa porque la invitaba a ver ese trozo de cartón como la representación de su mayor miedo, cosa que no logró porque esa imagen alteró la representación mental que ella tenía y que, sumado a su escasa imaginación, no le permitió participar del juego verbal y simbólico que se proponía la actividad. Esto tiene relación con el atraso escolar que presenta, pero también con la poca estimulación que ha recibido en su familia y donde no ha podido desarrollar su capacidad inventiva. Todo lo mencionado está relacionado con la forma en que Emilia asume sus realidades y afronta la adversidad, pues no cuenta con un universo simbólico desarrollado que le permita saltar al otro lado e inventar un punto de apoyo para agarrar su propio mundo y romper con su situación actual (Petit, 2009). Sin embargo y como se ha precisado anteriormente, es posible movilizar pensamientos, emociones de los niños mediante el juego y el arte, y en ese sentido, las actividades de la secuencia lo hicieron.

Aunque con todos los niños el trabajo metafórico con el títere del miedo fue complejo en diferente grado con cada uno, a la hora de interactuar con el héroe, la actividad fluyó de una mejor forma porque en la conversación todos –incluyendo a Emilia– pudieron emplear las características y el arma que le habían otorgado anteriormente a su héroe para derrotar al monstruo del miedo, reconociendo en él una ayuda, un aliado y un amigo. La dificultad de Alejandro, Andrea y Emilia para enfrentarse al monstruo del miedo en la parte inicial, puede ser un indicativo de la fuerza del desplazamiento en ellos que, al ser un hecho tan reciente, ellos no se sentían con fuerzas para enfrentarlo. No obstante, Andrea jugó con la idea de que los monstruos tienen miedo de que las personas ya no les tengan miedo; este recurso que ella trajo del cuento *Tengo miedo* y del cual se apropió, le permitió empoderarse en la conversación y se convierte en un factor resiliente activado con la secuencia. La capacidad de identificar la fortaleza del monstruo en el miedo que le tienen las personas, configura una expresión de la resiliencia, en tanto el poder sobre el miedo lo tiene ella.

A continuación, presento los héroes anti-monstruos que los niños(as) construyeron tomando los elementos de la caja de herramientas, junto a los poderes cada uno le otorgó:



Figura 18. Emilia: “Marcela”³⁶, Andrea: LeidyVoc³⁷ y Tamara: “Janier”³⁸ (Taller No. 7)
Fuente: Elaboración propia.

³⁶ “Marcela” tiene un escudo que la protege y no muere, además del poder de pelear con los puños.

³⁷ “LeidyVoc” tiene un arete en forma de muñeca que al apretarlo la transforma en superhéroe, un antifaz con el que ve a los villanos y mira hacia dónde puede saltar, y un atrapavillanos que lanza a los monstruos.

³⁸ “Janier” tiene el poder de convertirse en gigante para aplastar a los monstruos.



Figura 19. Alejandro: “Cazamous”³⁹ y Joaquín: Tigre”⁴⁰ (Taller No. 7)
Fuente: Elaboración propia.

Como vemos, es importante brindar a los niños espacios donde ellos puedan explorar su subjetividad de una manera creativa y escenarios donde se generen intercambios con otros, ya que puede constituirse en opción de transformación cognitiva, emocional, psíquica que será paulatina en la medida que se sigan apropiando del lenguaje y encuentren más elementos que les permita participar de su cultura.

Organización de las experiencias de vida a través de una narración autobiográfica

La autobiografía entendida como un acto del pensamiento en el que se condensa la experiencia de un Yo vivido a través de la escritura desde una distancia espacio-temporal, está mediada por los procesos de memoria y olvido, de ahí que Nicolás Rosa (2004), considere que el olvido sea el mayor obstáculo para la construcción de la identidad porque el sujeto termina extraviándose en la selva de las identificaciones (p. 58).

La preparación del texto autobiográfico con los niños(as) requirió un momento dedicado

³⁹ “Cazamous” tiene un antifaz con el que ve la categoría que tienen los monstruos y un lanzapatos que sirve para derretirlos y evaporarlos;

⁴⁰ “Tigre” tiene el poder para ver a los monstruos de lejos para luego tirarles balones o matarlos y así acabarlos

a la memoria, en la que cada uno colocó su empeño para la construcción de una lista de recuerdos personales que recorrieran desde lo más antiguo a lo más reciente de sus vidas. Esto finalmente se convirtió en el insumo para la construcción de su autobiografía, pues cada cual tuvo la libertad para elegir el momento desde donde comenzar a narrar su historia. Lo que realza la importancia de la autobiografía en esta etapa del ciclo vital, es que este trabajo puede ser un espacio para comprender cómo los niños ponen en orden sus emociones, anécdotas y pensamientos, considerándolos de esta manera como sujetos, agentes, con capacidades para significar lo que pasa a su alrededor.

El texto autobiográfico se convirtió en el ejercicio más extenso y completo que los niños pudieron hacer, donde todos combinaron la escritura y el dibujo para complementar su narración, y aunque presentaron ciertas dificultades ortográficas y gramaticales que seguramente serán subsanadas cuando retomen su educación escolar, esto no fue un impedimento para la culminación del ejercicio porque cada niño lo hizo de acuerdo a sus capacidades⁴¹.

En el relato de las parejas de hermanos hubo puntos de encuentro, ciertamente porque ambos pertenecen al mismo núcleo familiar y por tener una diferencia de edad que no supera los tres años. Sin embargo, eso no definió el arranque del relato ni la perspectiva de cada niño(a) sobre sus recuerdos, pues Cyrulnik (2013) dice que la emoción con la que perdura un recuerdo dependerá de la historia misma del sujeto, de ahí que se construyan recuerdos diferentes (p. 14).

⁴¹ A continuación, resalto algunos aspectos que deberán ser tenidos en cuenta en su proceso de formación: Tatiana de 12 años (5to grado) tuvo ausencia de signos de puntuación y de acentuación, salvo en las palabras “mamá” y “papá”. Alejandro de 12 años (grado 4to) presentó un uso incorrecto de la letra V en palabras como: “vien, tanvien, estava, amavle, ganava, llamava” sumado a una ausencia de signos de puntuación y acentuación. Andrea de 11 años (grado 3ro), presentó una separación y unión incorrecta de palabras como: “detodo, entumaco, aviajar, medeja, es tava, escampo, cuan do”, y una ausencia de signos de puntuación y acentuación. Emilia y Joaquín, transcribieron las letras que yo había escrito aparte con lo que ellos me dictaron. En el caso de Joaquín de 11 años (2do grado) éste ubicó cada letra en la línea punteada que había dibujado para él y conservando la proporción de las letras, mientras que Emilia de 8 años (1er grado) tuvo momentos en los que no ubicó las letras encima de las líneas punteadas y otros en los que juntó las palabras pese a tener el ejemplo que había escrito para ella.

En tres de las cuatro páginas que conforman el relato autobiográfico de Joaquín éste se ubicó como el personaje central en la narración, ya fuese en su autorretrato, en la escena de fútbol que comparte con uno de sus primos o cuando está al lado de su profesora Diana⁴². Destaco su ausencia en el dibujo que hizo de su casa, pues él no aparece dentro o fuera de ella, pero, además ninguna referencia hacia otros miembros de su familia, al conflicto armado o incluso a la Tunda. Esto puede ser un indicador de negación ante el dolor, situación que suele presentarse en los casos en que hay experiencias de pérdida. Cuando una pérdida desborda al sujeto de dolor, una forma de afrontamiento y de protección emocional es “borrarlo” como si con esto dejara de existir. Una exploración mayor de este tipo de dibujos puede conllevar a comprender si se trata de un intento de resiliencia o de evitación, para este último caso, es importante acompañar al niño a la verbalización, como un elemento desencadenante de resiliencia, aunque para el momento del texto autobiográfico la experiencia de desplazamiento ya había sido verbalizada.

La configuración del relato de Emilia es diferente a la de su hermano, pues ella sí se incluyó en el dibujo que hizo de su casa ubicándose en el interior y por primera vez se dibujó al lado de sus primos, incluyendo la escena relacionada con el conflicto armado con la frase: “las balas están cayendo” y donde dibujó a un hombre solitario tirando balas, imagen en que ella no está presente. Esto último permite acercarnos a lo vigente que está en ella ese momento de violencia que presencié, pero también su capacidad para entrar en ese recuerdo y traerlo por primera vez al dibujo con toda la carga emocional que traía, que para Demetrio (1999), es la primera prueba de aceptación de la propia historia y alimenta el sentimiento de desapego mental y emocional que se convierte en el primer requisito para sentirse bien con la propia historia

⁴² Esta es la forma en que me nombro de una manera impersonal en los relatos autobiográficos de los niños.

(p.47). Además, el hecho de que Emilia relegara este recuerdo a la penúltima página, privilegiando otros momentos más alegres es una muestra de su capacidad para decidir y privilegiar otros discursos más positivos, como se puede ver también en Joaquín para quien el fútbol es su mejor discurso y ocupa todas sus representaciones. Con ello, se reconoce su capacidad de agencia como una manifestación de su capacidad resiliente, pues traer ese recuerdo señala que se le da un lugar y es un esfuerzo por hacer algo con él. Además, Emilia cerró su trabajo con la frase escrita: “Emilia Pérez me gusta jugar con mis primos y **me gusta ir a clases**”, que se puede entender como un factor resiliente activado con la secuencia, en tanto que ella sintió que había personas interesadas en saber lo que ella pensaba y sentía, es decir, un espacio que le generó una sensación de bienestar y de superación consigo misma.

En Tamara el eje narrativo estuvo marcado principalmente por la figura de su madre, donde sobresalen los constantes cambios de casa que han marcado la unión o separación de ella, pero además, concediendo una líneas a la experiencia del desplazamiento que por primera vez se atrevió a narrar en el espacio del texto autobiográfico, culminando el relato con una especie de autorreflexión en torno a su participación de la secuencia e incluyendo un dibujo al respecto: “estamos estudiando con la profe Diana que es muy linda, nos da cosas, la pasamos chévere con ella, hacemos un poco de cosas divertidas, aunque yo a veces me porto mal con ella”. La decisión de contar acerca del drama que vivió su familia con la muerte de su tío y que llevó a su desplazamiento fue un reconocimiento a su historia de vida, de esos “puntos de anclaje” que llama Demetrio (1999), donde el encuentro con esos recuerdos dolorosos son el primer paso para el bienestar emocional y que también pudimos ver con Emilia. Ese espacio íntimo que se abrió para ella a través de la autobiografía le permitió acercarse por otro camino a un recuerdo que no hizo público en el dibujo o la oralidad, permitiéndole revelar el desplazamiento de una forma

más personal a la cual solamente ella tuvo acceso, pero donde definitivamente la confesión le permitió llamar, poner en orden esa experiencia.

Andrea estructura su relato autobiográfico en cuatro momentos que atraviesan sus recuerdos en las ciudades de Yumbo, Tumaco y Cali, donde se perciben los constantes traslados de casa y separaciones del núcleo familiar, donde el mayor tiempo lo ha compartido con la figura materna. Ella recompone el hecho de violencia que presencié no solo en la escritura sino también en el dibujo, donde pasados los hechos sobresale la frase: “mi papá nos llevó pan de mi mamá y pasamos tres días y **mi mamá sí me quería** y ella dijo que nos íbamos a ir para Cali”. Esto nuevamente nos lleva a la relación de Andrea con su mamá, a esa necesidad de sentirse querida por su mamá y al temor de perder su compañía, sobretodo porque antes del desplazamiento ella vivía con su papá y su madrastra, donde al parecer no había una buena relación entre los niños y su madrastra, como en algún momento lo comentó su hermano Alejandro.

Alejandro estructura su narración a partir de los momentos vividos en las ciudades de Pasto, Yumbo, Tumaco y finalmente en Cali, que reflejan los constantes cambios y separaciones que ha tenido que enfrentar él y su hermana. Su relato inicia con los primeros años de vida donde cita la frase: “Yo nací el 15 de abril, mi mamá me dijo que **yo era muy lindo**”, palabras de su madre que se han instaurado en él y reflejan la dimensión afectiva consigo mismo. De igual forma, Alejandro incluye una faceta anteriormente desconocida en la que habla de su enamoramiento y su primer beso. Además, incluye el momento de violencia que vivió con la frase: “mi papá al ver la plomería nos manda para nuestra mamá y **mi mamá nos recibe con amor**”, donde él percibe el amor de su madre y se siente protegido a su lado, aunque no en una dimensión de ansiedad como su hermana Andrea. Para Alejandro las palabras que ha recibido de su madre y la actitud amorosa que recibido de ella son factores resilientes en él porque le dan la

sensación de sentirse querido y amado por su madre tal cual es; donde la situación de desplazamiento ha afianzado el vínculo con su madre generándole seguridad y tranquilidad.

Las autobiografías de los niños coincidieron en ciertos elementos como la tendencia de autorreferenciarse ya fuese involucrando los sentimientos sobre sus experiencias pasadas y actuales o la composición de sus autorretratos, aspecto característico del género autobiográfico. Pero, además la evocación de pérdida del hogar y la fragmentación familiar a causa del desplazamiento, que agudizó la necesidad de encontrar afecto y protección entre los miembros de su familia, donde además los niños me reconocieron como otra figura de afecto gracias a la secuencia didáctica. En el texto autobiográfico, los niños exploraron especialmente las relaciones con su familia pues tres de ellos han enfrentado la separación de sus padres, razón de que hayan tenido que permanecer con alguno de los dos, o en el caso de Tamara, también con otros familiares. Antes de la coyuntura del desplazamiento, Andrea, Alejandro y Tamara vivían con su padre, pero después de los hechos las cosas cambiaron para Andrea y Alejandro pues han tenido la posibilidad de volver a estar con su madre mientras su padre se ha quedado en Tumaco, a diferencia de Tamara, quien no ha podido reunirse con su madre porque vive en el Ecuador. Estas separaciones han impactado a los niños porque las veces en que ellos han incluido sus sentimientos han sido principalmente para referirse a episodios familiares, como Alejandro cuando comentó: “mi papá con mi mamá se pelearon y eso me dio mucha tristeza, y esa noche mi papá no durmió allí” o Andrea cuando escribió: “mi mamá dijo que yo con mi mamá iba a ir, pero mi papá se iba a quedar yo me puse triste, pero mi mamá dijo que nos vamos a pasar a otra casa” y finalmente Tamara cuando dijo: “yo la pasé bueno con mi mamá y del niño dios me compró una cicla de niño dios y me dio mucha felicidad porque la pasé en diciembre con mi mamá”.

La construcción del texto autobiográfico les brindó a los niños un sentimiento de unidad en tanto que ellos participaron del esfuerzo por “lanzar las redes” entre sus recuerdos y hacerlos conversar entre sí, y donde la experiencia del desplazamiento fue compartida previamente en el grupo de forma oral, lo que para Cyrulnik permite ordenar el propio pensamiento para habitar en la memoria del otro, sentirse comprendido y modificar el mundo mental de quien escucha. El proceso de escritura y dibujo que se sucedió después con los niños, se considera una propiedad curativa según Demetrio (1999) porque el ejercicio en el cual se escriben los hechos que han marcado la vida está acompañado de una *ficción* del sujeto, puesto que los hechos que se representan han pasado por el filtro de quien escribe, dibuja o pinta.

Representación oral, escrita y gráfica de sí mismos en los momentos *antes, durante y después* del desplazamiento

Para Ricoeur (2006), nuestra identidad se construye en el relato a través de un proceso dinámico entre el *Ídem* (identidad personal-fija) y el *Ipse* (identidad narrativa-móvil), que guardan relación con la permanencia en el tiempo y donde la historia de una vida se convierte en una historia contada gracias a la narración⁴³. El lenguaje fija no sólo la propia representación que un individuo hace de sí, que por demás es problemática, sino que además da cuenta de su cultura, como lo expresa Leonor Arfuch (2002), al decir que la identidad es relacional, pues supone tanto un *yo* como un *otro*, y es a partir del cual podemos afirmar nuestra diferencia; en pocas palabras, los *otros* participan de la forma en que nos vemos y también concebimos el mundo, siendo el lenguaje el vehículo que moviliza la subjetividad y el intercambio con otros seres humanos.

⁴³ Según Ricoeur (2006b, p. 112) los seres humanos disponemos de dos modelos de permanencia en el tiempo: el carácter y la palabra dada, donde en ambos reconocemos en buen grado una permanencia que decimos es nuestra.

Para entender cómo operaron los discursos de los niños en la oralidad, la escritura y el dibujo, agrupé las narraciones en tres categorías: *Antes del desplazamiento*, *Durante el desplazamiento* y *Después del desplazamiento*, las cuales se mencionan a continuación:

Antes del desplazamiento:

En Joaquín los recuerdos asociados a la práctica del fútbol con sus primos dominaron gran parte de sus narraciones tanto en la oralidad como en el dibujo, pues se visualizó como un jugador de la selección Colombia, tema que influenció la creación de uno de los poderes de su héroe anti-monstruos. Sin embargo, también proyectó una imagen desobligada hacia el estudio originada por la inconstante educación que recibió en su vereda. En sus dibujos se le vio sonriente y con un balón bajo sus pies, a excepción de la carta a Eusebio donde por primera vez se dibujó con una expresión de miedo porque ésta estaba relacionada con la Tunda. Todo ello nos lleva a la forma en que Joaquín se ha proyectado ante los demás y que se convierte en un factor protector para él: un niño triunfador con la capacidad de soñar y reír. En el caso de Emilia sus relatos orales giraron en torno a los juegos con sus primos y eso le otorgó una imagen amigable de sí. Sin embargo, las peleas que dijo tener en su colegio mostraron a una Emilia defensiva al decir que lo hacía para protegerse de las agresiones de los demás, aspecto que terminó influyendo en el poder que le asignó a su héroe anti-monstruos. Por su parte, Alejandro se reflejó en la oralidad y la escritura como un niño “lindo”, con algunas experiencias en el amor y con amigos, lo que le ha dado una imagen positiva de sí mismo. A través del dibujo, se representó como un niño sonriente en los puentes de Tumaco porque pudo pescar por primera vez y ayudarlo a su papá a construir su casa, lo que le ha hecho sentir útil e importante para su

entorno familiar, donde esa sensación de seguridad y de reconocimiento se convierte en un factor resiliente en él. Tan solo hubo una vez que Alejandro se dibujó triste y eso fue en el texto autobiográfico, en el cual recreó la pelea que presencié de sus padres. En el caso de Andrea, ella se describió en la oralidad y la escritura como una niña con muchas amigas especiales en Tumaco y Yumbo, aunque dijo haberse sentido extraña por su color de piel cuando llegó a vivir a Yumbo, porque de todos los niños de allí solo había una que consideraba igual a ella, mencionando después que hizo muchos amigos allí. Esto remite a la forma como Andrea se ubica frente a la otredad, donde el color de piel es una característica por la cual se reconoce ante los demás en un lugar que no es común para ella pero que con el tiempo termina volviéndose cercano. En sus dibujos se le vio sonriente y en diversas posiciones, lo que mostró su faceta alegre. Finalmente, Tamara proyectó de manera oral y escrita una imagen amigable y feliz pues sus recuerdos se relacionaron con las amigas que dejó en Florida y los momentos especiales que ha vivido con su madre, aspecto que contrasta con la poca relación que tiene con su madrastra. En sus dibujos se le vio sonriente, con dos colitas en su cabello y ocultando sus manos⁴⁴.

Durante el desplazamiento:

En la experiencia que ocasionó el momento expulsor, Joaquín narró de manera oral su reacción ante la escena violenta que vivió, que lo hizo correr y resguardarse rápidamente en su casa junto a su familia; Emilia utilizó en repetidas ocasiones frases como “me da miedo” y “yo

⁴⁴ Tomando algunos resultados del test de la figura humana propuesto por E.M. Koppitz se puede concluir que Tamara al dibujarse ocultando sus manos refleja una actitud evasiva, un sentimiento de culpa y/o rechazo a afrontar una situación. Esto puede estar relacionado con el entorno familiar de Tamara en el que ella ha tenido que vivir con varios de sus familiares y cambiar constantemente de lugar, donde el hecho de separarse en repetidas ocasiones de su madre pudo generarle un sentimiento de inseguridad, que parece retornar cuando está nuevamente con ella.

lloro” o “me da ganas de llorar” para describir su forma de actuar y pensar frente a los hechos de violencia que la alejaron de su pueblo y especialmente de sus primos⁴⁵. Este momento lo llevó a la escritura con la frase: “me da miedo los tiros en la vereda”, reflejando un sentimiento de profunda tristeza e impotencia ante la pérdida que contrasta con la imagen sonriente que proyectó en la carta a Eusebio, reflejando en ella su capacidad para reír, para ser feliz en medio de las dificultades y se traduce en un factor protector ante la adversidad. Alejandro a través de la oralidad se expresó como un niño con miedo, triste, con ganas de llorar e impotencia ante el hecho de violencia que recuerda con exactitud. Aunque no pudo controlar lo que le pasó, sus recursos fueron la oración y buscar la compañía de su padre en aquel momento, y eso le brindó la seguridad que necesitaba. Por su parte Andrea dijo: “me tiro a la cama y lloro”. Incluso, expresó que la preocupación no la dejaba orar y proyectó la necesidad de sentirse acompañada. Es decir, un sentimiento de fragilidad e impotencia que le quitó toda posibilidad de acción. De todos los niños, Tamara fue la única que no presencié el hecho de violencia contra su tío, del cual se enteró por voz de su padre y únicamente afluó en el texto autobiográfico que se realizó hacia el final del taller. El momento expulsor trajo un sentimiento de tristeza por el recuerdo de su tío, pero no reflejó en ella incertidumbre por las amenazas a su padre.

⁴⁵ En este punto se trabajó a través de la actividad con los títeres en donde se intentó hacer lo que White (1993) llama una “terapia narrativa, que logró que la mayoría de los niños narraran su experiencia a diferencia de Tamara quien lo hizo en una actividad posterior, la redacción de su autobiografía. Como una forma de cerrar el ciclo terapéutico, al final de la secuencia entregué una carta a cada niño donde se reconocí sus progresos, fortalezas y aptitudes, además les alenté para que siguieran adelante.

Después del desplazamiento:

Joaquín pudo identificar de manera oral las siguientes cualidades en él: felicidad, jugar al fútbol, bailar y trabajar. También dijo haberse sentido “no tan mal, normal” cuando llegó al hogar de paso, y en cuyas palabras no hubo un sentimiento de tristeza o incertidumbre. Sin embargo, tener amigos sí es un elemento vinculante para él, como lo expresó sobre la amistad con los niños del hogar especialmente con Alejandro, aspecto que se convierte en un factor resiliente porque él tiene facilidad para entablar nuevas relaciones en otros contextos y puede seguirse viendo de manera positiva. En el caso de Emilia, ella logró identificar oralmente algunas de sus cualidades como: bailar, reír, cantar y trabajar, que deja ver que en ella la posibilidad de crear discursos alternos frente a las pérdidas, lo que favorece su aptitud resiliente. Ella expresó que recién llegó al hogar se sintió maltratada y que todos le cayeron mal, pues supo que Andrea cuando la vio por primera vez a ella y a sus hermanos dijo que los vio “feitos”. Pero luego, llegó a sentirse alegre porque se fue conociendo con todos y Andrea se convirtió en su mejor amiga, lo que nuevamente se convierte en un discurso positivo sobre ella. En los dibujos de su autobiografía Emilia se dibujó sonriente y cerró con una frase positiva en relación con el momento actual que vive en el hogar: “Emilia Pérez **me gusta jugar** con mis primos y **me gusta ir** a clases”. Alejandro nombró sus cualidades: el diálogo, la bondad y la tranquilidad; en sus propias palabras: “que yo soy bueno; no me meto con nadie; que yo tengo un problema con alguien yo lo arreglo hablando o dialogando, o le digo a un adulto”. Además, escribió sentirse alegre en el hogar de paso por tener amigos y sus cuadernos. Sin embargo, dijo sentir miedo e incluso un “trauma” sobre el impacto del problema en su vida, esto último se identifica con los discursos dominantes de carácter institucional que circulan alrededor de las personas en situación

de desplazamiento, donde esa imagen de impotencia e incluso de fractura se opuso por primera vez a la imagen positiva que había proyectado en los momentos anteriores. Por su parte, Andrea también identificó sus cualidades: agilidad, oración y apoyo de su hermano, contrarrestando el sentimiento de impotencia que reflejó en el momento *durante el desplazamiento* y le permiten retomar el control de su imagen y la empoderan. Además, se visualizó como una niña muy feliz por estar actualmente con su mamá, aunque contó que al principio se sintió mal recién llegó al hogar de paso porque un niño llamado Juan David le dijo cosas negativas sobre ella, pero que luego dejaron de ser importantes porque ambos se volvieron amigos, de manera que este impase no afectó su autoimagen y las nuevas relaciones que pudo establecer. Finalmente, Tamara reconoció las siguientes cualidades en sí misma: bailar, cantar, trabajar y tener amigos, que refuerzan su imagen positiva y se suman a su esperanza por volver a estar con su madre, además de la felicidad por estar junto a su padre y hermanos en este momento. En su texto autobiográfico, permaneció la imagen sonriente que dominó en el momento *antes del desplazamiento*.

A partir de estos tres momentos explorados es posible hacer una lectura sobre los cambios que han operado en la representación de los niños a lo largo de la secuencia. Sobre esto encuentro que en el caso de Joaquín su autoimagen positiva le ha otorgado un recurso para afrontar la experiencia del desplazamiento, pues siempre predominó en él un discurso esperanzador y motivante relacionado con el fútbol. Además, porque logró incorporar otros más positivos como las cualidades que reconoció tener y su capacidad para aprender y mejorar en el dibujo a lo largo de las sesiones. Respecto a Emilia, el recuerdo y los sentimientos de temor y tristeza asociados al desplazamiento, han tomado parte de sus representaciones, razón de que esta experiencia haya sido incluida en su autobiografía a diferencia de su hermano Joaquín. Sin

embargo, alternamente ella se pudo representar en el dibujo de una forma alegre, quizá como la niña que cree o quiere ser, además de incorporar un discurso positivo en relación a sus propias cualidades y su capacidad para el dibujo a lo largo de la secuencia didáctica. En el caso de Alejandro su autoconcepto positivo y las buenas cualidades que logró reconocer en sí mismo se oponen a su imagen temerosa y “traumática” que a su modo de ver aflora cuando piensa en el hecho de violencia, siendo claves: su capacidad para empoderarse a través de la oración (espiritualidad), el apoyo que siempre ha reconocido en su familia y su gusto por el arte. Con Andrea, dominó un autoconcepto positivo producto de las relaciones con sus amigos y el apoyo que le brinda su núcleo familiar, especialmente su madre y su hermano Alejandro, donde ella a pesar de lo que vivió logró reconocer que tiene cualidades que están por encima de su miedo y donde su mayor motivación son su familia y hermano. Finalmente, con Tamara gran parte de su auto imagen positiva proviene de las relaciones que ha entablado con su entorno principalmente con sus pares más cercanos. A pesar del hecho que ocasionó el desplazamiento, pudo reconocer muchas de sus cualidades que se sumaron a la esperanza de volver a ver a su madre y se convierten en puntos de apoyo para enfrentar la adversidad, experiencia que nombra en su relato final pero que no impidió que se siguiera proyectando sonriente en sus dibujos.

Para todos los niños resultan significativas las relaciones afectivas con los miembros de familia ya sean los padres, los hermanos o los primos, porque en las interacciones y el afecto que dan y reciben de ellos refuerzan su estabilidad emocional y la esperanza de un futuro. Pero, además las relaciones con aquellos con quienes comparte su edad, pues éstos participan de sus actividades y de la forma como piensan de sí mismos, de ahí que se ubiquen en la etapa que Erikson (citado en Maier, 1989) denomina *Industria vs. Inferioridad*, porque el juego y los amigos (de antes y de ahora) ocupan un lugar muy importante en su vida y sus recuerdos. Por

ejemplo, en Joaquín el sentirse competente para el fútbol es una cualidad que demuestra con orgullo y le genera confianza frente a los primos y los demás niños; en Emilia la forma como influyen en su estado de ánimo, como ocurrió con el malestar que le produjo algo que dijo Alejandro de ella al término de uno de los encuentros y con su hermano quien es una especie de medidor de sus acciones. Pero además la importancia del juego con ellos, que no evidenció una segregación de sexo en el juego con sus primos(s), pues tanto las niñas como los niños compartían del fútbol, lo que es un comportamiento muy común ya que en este ciclo los niños pueden estar en ocasiones en el juego del sexo opuesto. En Alejandro sus esfuerzos buscan el reconocimiento en las actividades donde se siente más competitivo como el dibujo y la pintura. En Andrea el juego y los amigos son aspectos muy significativos para ella, de ahí que se haya enfocado en tener buenas relaciones con sus pares, pero además porque buscó el reconocimiento al interior del grupo con su buen comportamiento y eso le mereció un premio en la clausura de la secuencia⁴⁶, que como lo precisa Erikson, son los efectos que los niños buscan en esta fase de desarrollo. A diferencia de los demás, Tamara se encuentra hacia el final de esta etapa porque, aunque aún disfruta del juego y los amigos siguen siendo muy importantes para ella, hay una evidente transición hacia la pubertad debido a sus comportamientos que reflejan cambios hormonales.

Reconocimiento de los factores resilientes al iniciar y finalizar la secuencia

Como ya se ha mencionado, la resiliencia para Cyrulnik es un proceso único que se manifiesta cuando las fuerzas internas y externas de un individuo se articulan para soportar y

⁴⁶ En la secuencia se inició un concurso entre los niños que consistió en una tabla de puntajes a partir de reglas de comportamiento: hacer silencio, pedir la palabra y guardar. Al final, la que mayor puntuación tuvo fue Andrea.

transformar una experiencia traumática, siendo una capacidad que se va construyendo desde las primeras etapas a nivel biológico y social, retroalimentando y co-determinando la personalidad del niño. Sin embargo, también es una aptitud que se puede estimular y potenciar en otros momentos de la vida bajo circunstancias que permiten un margen de acción como fue el deseo de la secuencia didáctica.

Teniendo en cuenta los rasgos que hacen a las personas resilientes, que identifican Bowlby (citado por González, s.f), Torres, 2005 y Aldo Melillo, Elbio Suarez & Daniel Rodríguez (citados por López, 2011), se crearon las siguientes categorías, incluyendo otros factores protectores a partir de los hallazgos de la investigación, la cual, permitió identificar las capacidades de los niños exteriorizadas al inicio de la secuencia **(IS)** y las que fueron visibles al final **(FS)**.

Imagen positiva de sí: En Alejandro su imagen positiva ha sido alimentada por las palabras que recuerda de su madre cuando le dijo que era muy “lindo”, sumado a su talento innato para el dibujo y la pintura que su madre reconoce y quiere apoyar⁴⁷, y que en el hogar de paso apreciaron mucho al ofrecerle la oportunidad de asistir a unos talleres en un instituto de arte, siendo razones que alimentan su sueño **(IS)**. En Joaquín su sueño de convertirse en futbolista y tener un futuro en el deporte ha alimentado su autoimagen porque cree firmemente que nació para ser uno, de ahí que se haya convertido en una esperanza para él **(IS)**. Sin embargo, aunque en algún momento de la secuencia dijo que él no era importante para nadie, traté de modificar su percepción haciéndole sentir lo importante que era para mí y lo mucho que había progresado, lo que le fue generando más confianza en sí mismo para participar de las actividades **(FS)**. Con Emilia, aunque ella manejó una especie de discurso negativo sobre todo

⁴⁷ Esta percepción fue producto de la entrevista a la madre de Alejandro y Andrea.

lo que dibujaba, traté al igual que con su hermano de hacerla sentir bien con su trabajo y así potenciar su confianza para seguir avanzando, procurando siempre decirle y hacerla sentir importante para mí, lo que se vio reflejado en sus progresos y se manifestó en su autobiografía **(FS)**.

Identificación de las redes de apoyo: Alejandro reconoció en múltiples intervenciones a sus padres y Dios como fuentes de apoyo principal, pero además contempló el apoyo profesional como un tipo de ayuda para vencer los miedos; Joaquín nombró a sus padres, sus hermanos, especialmente su hermano mayor, su padrino y Dios; Emilia identificó a sus padres, su hermano Joaquín y Dios; Andrea a Dios, sus padres, y su hermano Alejandro; y Tamara a Dios, sus papás y sus hermanos **(IS)**. En el trabajo de los títeres los niños también identificaron a sus héroes como una ayuda simbólica para enfrentar el mayor miedo, sumado al esfuerzo a lo largo de la secuencia por fortalecer las fuentes de apoyo que cada uno mencionó **(FS)**.

Vínculo de apego seguro⁴⁸: El desarrollo sano que ha tenido Alejandro refleja esta clase de vínculo, pues ha crecido en un entorno familiar donde el amor y apoyo de sus padres, especialmente el que recibe de su madre ha sido una constante pese a enfrentarse en varias oportunidades a la separación del grupo parental, el cual, también es compartido por su hermana Andrea quien ha podido entablar nuevas relaciones viviendo con su papá y ahora disfruta de estar nuevamente con su madre. Tamara también reflejó este vínculo porque, aunque es consciente de la separación de su madre y esto le ha generado cierta inseguridad, expresando en varias oportunidades sentirse triste por no estar a su lado, eso no ha interrumpido las relaciones en su entorno, pues tiene la firme convicción de que estará nuevamente con ella como ha

⁴⁸ *Apego o vínculo afectivo autónomo* es aquella relación entre el hijo y su figura de apego -en la mayoría de los casos es la madre- quien le aporta confianza, seguridad y felicidad desde los primeros meses de vida, claves para desarrollar una relación de confianza con la tutora (or) en la cual, pueden desprenderse sin mayor angustia de ella, y mostrar una conducta altamente social y exploratoria (González, s.f).

ocurrido en otros momentos, lo que le brinda confianza en el futuro y le permite tener una vida normal al lado de su padre y hermanos **(IS)**.

Capacidad para adaptarse: Alejandro, Andrea, Joaquín y Tamara se integran muy bien a nuevos entornos y logran amigos con facilidad como se apreció a lo largo de sus intervenciones, donde el éxito de Alejandro proviene de su capacidad para situarse en el papel del otro, de ahí que maneje buenas relaciones no solo con los niños de su edad sino también con los adultos que le rodean, pues su actitud alegre, respetuosa y agradecida le ha hecho ganarse un lugar entre las personas que lo conocen por sus múltiples cualidades y otorgándole confianza en sí mismo **(IS)**. La aptitud para relacionarse en nuevos contextos se vuelve un punto de apoyo en momentos cruciales en que deben enfrentar las pérdidas, de tal manera que la amistad les hace sentir acompañados y les brinda un tiempo gratificante alrededor del juego y la comunicación con otros **(IS)**. En ese sentido, la secuencia afianzó los vínculos entre los niños **(FS)**.

Creatividad/ Imaginación: Los niños emplearon toda su creatividad para darle vida al héroe anti-monstruos y al monstruo de los miedos, en el que cada cual tuvo que utilizar su imaginación para enfrentar al monstruo y salir victorioso. En ese sentido, la secuencia propició ese espacio para que los niños pudieran crear libremente, y luego, emplearan todos sus recursos imaginativos para ganarle a la representación de su miedo, lo que fue la oportunidad para construir discursos alternativos que los empoderaran frente a la adversidad **(FS)**.

Alegría / Risa / Esperanza / Fe: Alejandro vio con positivismo su estadía en el hogar de paso, pues siempre tuvo la convicción de que al salir de allí iría a vivir otra casa, una para él y su familia. Además de leer, dibujar y pintar los cuales siempre fueron motivos de alegría y satisfacción para él; nunca se le vio triste o desmotivado e incluso, incentivó en varias oportunidades a sus compañeros para que aprovecharan la oportunidad. En el caso de Joaquín, el

fútbol siempre fue motivo de alegría y felicidad, y por ello este ocupó gran parte de sus narraciones. Para ambos niños, la esperanza de convertirse personas exitosas en un futuro es un sentimiento que les permite soportar el dolor de su situación y seguir soñando. **(IS)** Con Tamara, la esperanza de reencontrarse con su madre que vive en el Ecuador es una forma de soportar la ausencia de su mamá y la inseguridad que ha proyectado, donde soñar con volverla a ver es algo que también la motiva y rompe con su situación actual **(IS)**. A través del dibujo todos los niños proyectaron su capacidad de reír, de poder ser felices pese a las circunstancias, dibujando en ellos una sonrisa incluso cuando narraban cosas tristes **(IS)**.

Juego: La dinámica del juego a través de los cuentos leídos les permitió a los niños adentrarse en las historias de los personajes y favorecer la comunicación e interacción entre ellos, lo cual resulta ser un factor muy importante en su etapa de desarrollo. El juego les permitió recrear a través de los títeres la experiencia del desplazamiento forzado para luego posicionarse como agentes de cambio, dándoles la oportunidad de superar el temor no solo con las cualidades y fortalezas que reconocieron en sí mismos sino también con la ayuda de otro ser imaginario, su propio héroe anti-monstruos **(F.S)**

Pensamiento crítico: Alejandro identificó y definió muy bien el miedo como un sentimiento que no debe producir vergüenza porque todos tienen algo de miedo, incluso el más valiente, siendo miedos reales aquellos que producen la muerte. Para él, la valentía es enfrentar los errores cara a cara y debe ir acompañada de humildad. Por su parte Andrea tomó postura frente al tema de la muerte al decir que a los niños sí hay que hablarles directamente de la muerte cuando fallece su papá o su mamá, muy a diferencia de sus demás compañeros. Esto confirma que los niños son sujetos que desarrollan un pensamiento autónomo y se convierte en un factor decisivo que los empodera ante circunstancias vitales de la vida **(IS)**.

Valores: Todos los niños demostraron los valores de casa en las actividades interactivas con sus compañeros, los cuales también se fomentaron a lo largo de la secuencia, como: la amistad, el respeto, la solidaridad, la gratitud, la responsabilidad, el compañerismo, la generosidad y la honestidad **(IS y FS)**.

Deseos de superación: Joaquín y Emilia demostraron su deseo de aprender a dibujar pese a su negativa para las actividades al principio, sumado al juicio negativo de Emilia hacia sus dibujos. A medida que se dejaron guiar aprendieron a superarse, sumado a su iniciativa por integrar la escritura a pesar de no dominarla, donde se vio sus necesidades y ganas de seguir aprendiendo. Esto se convirtió en un punto clave para ellos porque les otorgó una imagen positiva en la cual ellos pueden lograr lo que se propongan y salir adelante **(FS)**.

Capacidad para comunicarse: Para Joaquín fue un poco difícil reconocer y diferenciar los tipos de emociones a través de las fichas, pero con la guía poco a poco aprendió a expresarse a través de ellas. Acercarse al arte promovió su disciplina y gracias a su esfuerzo comprendió que podía mejorar y lograr ciertas metas como la construcción de su autobiografía, pese a la actitud negativa de las primeras sesiones que solo se transformaron con paciencia, atención, palabras de apoyo y las herramientas que le permitieran agarrar y moldear su propio mundo. En Emilia, aunque al principio predominó su silencio como una forma de encerrarse y dejar para ella misma su sufrimiento, el encuentro con las lecturas y la voz de sus propios compañeros, logró que su narración comenzara a emerger, logrando lo que Cyrulnik (2013) llama: *la memoria de palabras*, es decir, una representación verbal de los acontecimientos como el desplazamiento forzado. Y a pesar de los discursos negativos que rodearon sus dibujos, ella poco a poco comenzó a creer que podía hacer cosas muy lindas y aumentaron su confianza **(FS)**. Respecto a la fricción que Emilia tuvo con Alejandro, pude mostrarle que es a través del diálogo como se

pueden arreglar las diferencias y no apartándose a llorar **(FS)**. En Alejandro el arte fue su motivación y su recurso más fehaciente para enfrentar estas circunstancias que no han empañado su deseo de ser un pintor y escritor, sinónimo de una memoria sana según Cyrulnik (2013) porque su representación se proyecta hacia el futuro. En Andrea, su capacidad para comunicarse es producto de la influencia positiva que recibe de su hermano en su gusto por el arte, de ahí que haya participado de todas las actividades orales, escritas y artísticas sin que hayan representado una dificultad para ella, pues siempre tuvo la facilidad para expresar lo que pensaba y sentía. En Tamara la escritura del texto autobiográfico le permitió narrar por primera y única vez la experiencia asociada con la violencia, lo que pudo significar dos cosas: primero, que haya sentido peligro por contar lo sucedido y eso le haya impedido narrarlo abiertamente a otros, reproduciendo en ella lo que Cyrulnik (2013) llama: “una memoria de imágenes” donde no se puede poner en palabras lo sucedido, o segundo, que los eventos al no haber tenido relación directa con ella solo hayan ocurrido como un hecho aislado en su vida. A lo largo de la secuencia, los niños ampliaron y mejoraron sus canales de comunicación porque fueron susceptibles al encuentro con el otro, porque ejercitaron sus recursos, los mejoraron y aprendieron en el camino, donde esa capacidad para comunicar se convirtió en una aptitud resiliente porque les permitió verbalizar, lo que Cyrulnik (2013) considera como un valioso instrumento para el control emocional porque crea una memoria verbal, que permite crear una representación de lo sucedido cuando el relato es dirigido a otras personas –en este caso, sus propios compañeros–, sumada a la elaboración de las experiencias a través de la escritura y el dibujo en ese proceso de reparación emocional del que todos hicieron parte **(FS)**.

CAPITULO IV. CONCLUSIONES

La lectura en voz alta de los cuentos en formato álbum ilustrado y la proyección audiovisual fueron una estrategia importante de promoción y animación de lectura para acercar los niños a los libros y la literatura, donde a través de la estimulación auditiva y óptica proporcionadas por la voz y las imágenes, todos pudieron participar y sentirse incluidos sin importar su dominio del código escrito. Al ser un grupo pequeño la lectura se facilitó y se logró la observación detallada de las ilustraciones especialmente en los cuentos *Tengo miedo y Eloísa y los bichos*, los libros más exigentes en este aspecto. Los puentes imaginarios que se crearon entre las historias leídas y sus propias experiencias de vida principalmente con el protagonista de cada historia, fue gracias a los elementos que ya mencionaba Larrosa (2003) como el texto adecuado, el momento adecuado y la sensibilidad adecuada, y segundo, por las actividades de mediación lectora en ese deseo por acercar los niños a su propia subjetividad. Este último aspecto ha de considerarse como fundamental en todas las intervenciones sociales y prácticas educativas donde se involucre la literatura, porque no solamente hay que conocer el libro y sus posibles lectores, sino que hay que pensar creativamente sobre cómo hacerlo interactuar de manera genuina para que cada persona encuentre su propio camino en la lectura.

A partir de la lectura de los cuentos y las actividades propuestas los niños pudieron afianzar sus competencias comunicativas: escuchar(se), hablar, escribir y dibujar, en las que cada uno navegó en su propia historia y retornó a ella para movilizar sus pensamientos y sentimientos, y participar activamente del intercambio social con sus compañeros, el cual les permitió en cierta medida conocerse, reconocerse y alimentarse de la palabra del otro en tanto que ampliaron su opinión y perspectiva frente a lo abordado. Aunque la secuencia representó una dificultad

especialmente para los hermanos Joaquín y Emilia, ésta misma se encargó de demostrar que con la mediación y el acompañamiento oportuno, pero sobretudo con el respeto, el amor y la confianza se pueden lograr grandes cosas, claves para toda práctica empoderadora.

La escritura autobiográfica estimuló a los niños a poner en orden su mundo íntimo y donde cada quien perfiló consciente o inconscientemente el punto de vista sobre su relato personal. En esta exploración ellos pudieron elaborar y posicionarse narrativamente frente a su experiencia vinculada al desplazamiento forzado, pese a la corta distancia temporal entre el hecho de violencia y el momento de la secuencia. Cada niño experimentó el retorno a ese momento de manera personal y la mayoría tuvo la capacidad de ponerlo previamente en palabras para luego llevarlo a la escritura o el dibujo, logrando un manejo del temor que puede mantenerse después la situación vivida por ellos.

A través de las acciones que los niños narraron en la oralidad, la escritura y el dibujo se fue configurando su propia identidad en el relato de la misma manera que un personaje se forja en la historia (Ricoeur, 2006), de ahí que para seguimos percibiendo debamos seguir narrándonos, lo que hace inagotable la experiencia de vida. El desplazamiento forzado se inscribió como un acontecimiento que tomó parte en las narraciones que los niños hicieron de sí mismos, pero no fue un aspecto que impidiera la formación de discursos alternos que fortalecieran narrativamente su propia imagen. La secuencia propició internamente un conocimiento de sí en cada uno de los niños a partir de las actividades en los momentos *Antes*, *Durante* y *Después* del desplazamiento, donde a través de un análisis transversal de sus participaciones se evidenció cómo sus redes familiares y aquellos con los cuales comparten su ciclo vital, participan de su construcción personal y se vuelven puntos de apoyo para ellos. A través de esta propuesta también se puede ver la necesidad de brindarle a los niños en contextos

complejos como la guerra, múltiples caminos que les permitan narrarse a sí mismos y a los demás; ya que nombrar la realidad es un paso que posibilita aprender a vivir con la realidad, restándole peso determinante y dominante. La guerra no lo es todo, no es la vida del niño.

Las aptitudes resilientes que fueron manifestadas y que se potenciaron a lo largo de la secuencia en Alejandro, Tamara, Joaquín, Emilia y Andrea, se inclinaron principalmente hacia los vínculos con su familia y amigos, y a su capacidad para verbalizar, para comunicarse a través del lenguaje y proyectarse positivamente hacia el futuro. Estos hallazgos tienen una particular relación con los personajes de los cuentos, para los que también es importante sentirse apoyados y comprendidos por otros en quienes confían, ya fuese el amigo Ananías para Eusebio, la madre Nary para Malaika, los padres para Guillermo Jorge o el padre para Eloísa. Es así como en los cuentos *Malaika la princesa* y *Eloísa y los bichos*, las protagonistas alcanzan la juventud y la madurez sin haber quedado atrapadas en el momento de la fractura emocional, por su parte Malaika se convirtió en una gran princesa y Eloísa en una maestra entusiasta, de la misma manera como Joaquín desea ser un futbolista de la selección Colombia y Alejandro un pintor y escritor.

La lectura con los niños abrió un espacio que los convocó a reunirse, conversar sobre los cuentos, pensar, imaginar y ponerse en el papel de un ser ficcional muy parecido a ellos para tener un encuentro real con sus propias experiencias. En los talleres los niños(as) se sintieron importantes, queridos, valorados, estimulados, instruidos, escuchados y comprendidos, no solo por mí desde mi papel de profesora y mediadora, sino también por sus compañeros, entendiendo el valor del entorno social del niño(a) para su proceso de reparación y de las interacciones verbales y afectivas que para (Kotliarenco & Cáceres, s.f). permiten desencadenar con mayor éxito un proceso de resiliencia. Para los niños(as) hacer parte del juego y de las formas del arte

les permitió movilizar y compartir sus narraciones, y al mismo tiempo construir relatos alternativos sobre su vida, que al mismo tiempo se convierten en herramientas para que se sigan narrando y sean los autores de su propia historia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACNUR. (2013). *Te cuento mi historia: palabras y dibujos de niños colombianos en Ecuador*.

Obtenido de

<http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/BDL/2013/9176.pdf?view=1>

Agencia Colombiana para la Reintegración [ACR] & Banco de la República [BRC] . (2016).

Frente al otro, dibujos en el posconflicto. Banco de la República: Bogotá, Colombia.

Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados [ACNUR]. (2014). *Qué es el*

ACNUR. Obtenido de <http://www.acnur.org/el-acnur/estructura-y-organizacion/que-es-el-acnur/>

Arfuch, L. . (2002). *Problemáticas de la identidad*. En L. Arfuch. (comp.), *Identidades, sujetos y*

subjetividades (21-43). Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.

Bellorín, B. (2002). Leer para vivir: terapia bancolibrera para vargas. *Espacios para la lectura*

(6-7), 34. .

Bruner, J. . (2000). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, España:

Alianza Editorial.

Buenaventura, F. . (2016). *En blanco y rojo, huellas de guerra y silencio*. México: Cangrejo

Editores.

Buitrago, J. (2009). *Eloísa y los bichos*. Bogotá, Colombia: Editorial Babel.

Carvajal, L. (2016). *Malaika la princesa (proyección audiovisual)*. Bogotá, Colombia:

Luabooks.

Chapetón, M. (2007). “Yo llegué a conseguir dónde vivir”. *Prácticas de lectura en el contexto del*

desplazamiento forzado: un caso de estudio. Folios (26), 71-82.

- Cyrulnik, B. . (2001). *La maravilla del dolor*. Barcelona, España: Editorial Granica.
- Cyrulnik, B. . (2013). *Sálvate, la vida te espera*. Barcelona, España: Editorial Debate.
- Da Coll, I. (2012). *Tengo miedo*. Bogotá, Colombia: Editorial Babel.
- Demetrio, D. (1999). *Escribirse. La autobiografía como curación de uno mismo*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The sage handbook of Qualitative Research. Fourth edition*. California, United States: Sage Publications, Inc.
- Donolo, S. D. (2009). Triangulación: procedimiento incorporado a nuevas metodologías de investigación. *Revista Digital Universitaria*, 10 (8), 1-10. Obtenido de <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num8/art53/art53.pdf>
- El Tiempo. (2017). Violencia deja 54.000 desplazados en 2017. Obtenido de <http://www.eltiempo.com/justicia/servicios/cifras-de-desplazamiento-forzado-en-2017-en-colombia-163056>
- Epston, D., Freeman, J. & Llovits, D. (2001). *Terapia narrativa para niños. Aproximación a los conflictos familiares a través del juego. (Roc Filella Escolá)*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias Pedagógicas*, (16), 220-236. Obtenido de <file:///C:/Users/USER/Downloads/Dialnet-OrientacionesBasicasParaElDisenoDeEstrategiasDidac-3342741.pdf>
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1981). La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos. *Lectura y Vida* (1), 1-10. Obtenido de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a2n1/02_0
- Grupo de Investigación CRECER. (2009). *Investigación* . Neiva: Universidad Surcolombiana de

Neiva. .

Fox, M. (2006). *Guillermo Jorge Manuel José*. Caracas, Venezuela: Ediciones Ekaré.

Hall, S. (1997). *Trabajo, sentido y lenguaje*. En *El trabajo de la representación*. Obtenido de http://metamentaldoc.com/14_El_trabajo_de_la_representacion_Stuart_Hall.pdf

Kohan, S. A. (2011). *Escribir sobre uno mismo. Todas las claves para dar forma al material bibliográfico*. Barcelona, España: Editorial Alba.

Kohan, S. A. (2011). *Escribir sobre uno mismo. Todas las claves para dar forma al material bibliográfico*. Barcelona, España: Editorial Alba.

Larrosa, J. . (2003). *Literatura, experiencia y formación*. En *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación* (pp. 27-54). Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.

Lejeune, P. (1986). *El pacto autobiográfico y otros estudios*. (Ana Torrent). Madrid, España: Megazul-Endymion. Obtenido de <https://archive.org/details/PhilippeLejeune.ElPactoAutobiograficoYOtrosTextos>

Lopez, M.A. . (2011). Biblioterapia para promover la resiliencia. *ANABAD* (3), 113-121.

Ochoa, L.C. . (2004). Efecto terapéutico de la lectura. *Nuevas hojas de lectura* (4), 12-22.

Ortega & Gasset. (2005). *Misión del bibliotecario*. Ciudad de México, México: Consejo Nacional para la cultura y las Artes, Dirección General de Bibliotecas & Fundación José Ortega y Gasset.

Osoro, K. . (s.f.). *¿Por qué leer en voz alta? Material de clase*.

Petit, M. . (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.

Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México D. F, México: Fondo

de Cultura Económica.

- Puertas M., F. E. (2003). *La escritura autobiográfica del siglo XXI: el ciclo novelístico de Pío Cid considerado como la autoficción de Ángel Ganivet (Tesis doctoral)*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Obtenido de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-escritura-autobiografica-en-el-fin-del-siglo-xix-el-ciclo-novelistico-de-pio-cid-considerando-como-la-autoficcion-de-angel-ganivet--0/>
- Radio Cadena Nacional [RCN]. (2017). *Colombia, el país con más desplazados en el mundo: Consejo Noruego para los Refugiados*. Bogotá: RCN Radio. Obtenido de <https://www.rcnradio.com/colombia/colombia-fueron-desplazadas-117-mil-personas-2016-la-violencia-consej>
- Red Nacional de Información. (2018). *Registro Único de Víctimas [RUV]*. Obtenido de <https://rni.unidadvictimas.gov.co/RUV>
- Ricoeur, P. (2006). *Sí mismo como otro*. México D.F, México: Siglo XXI Editores, S.A de C.V. Obtenido de <https://construcciondeidentidades.files.wordpress.com/2014/08/ricoeur-paul-si-mismo-como-otro.pdf>
- Robledo, B. H. . (2010). *Promoción de lectura: ¿de qué se trata? En El arte de la mediación. Espacios y estrategias para la promoción de lectura (pp. 29-47)* . Bogotá, Colombia : Editorial Norma.
- Robles, B. (2008). La infancia y la niñez en el sentido de identidad. Comentarios en torno a las etapas de la vida de Erik Erikson. *Revista mexicana de pediatría* 75 (1), 29-34.
- Rodríguez, D. & Valldeoriola, J. (2012). *Metodología de la investigación*. Universitat Oberta de Catalunya. Obtenido de <http://fournier.facmed.unam.mx/deptos/seciss/images/investigacion/21.pdf>

Rosa, N. . (2004). *El arte del olvido y tres ensayos sobre mujeres*. Rosario, Argentina: Beatriz

Viterbo Editora.

Scarano, L. (1997). El sujeto autobiográfico y su diáspora: protocolos de lectura. *Osbis Tertius*, 2

(4), 1-10. Obtenido de

http://www.orbistertius.unlp.edu.ar/article/view/OTv02n04a11/pdf_272

Torres, G. . (2005). *Intervención psicosocial con una población desplazada por la violencia*. .

White, M., & Epston, D. . (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. (Ofelia Castillo,

Mark Beyebach y Cristina Sánchez). Barcelona, España: Editorial Paidós.

ANEXOS

Anexo A. Secuencia didáctica

Taller	Nombre	Cuento Ilustrado	¿Qué quiero lograr?	¿Cómo lo lograré?
1	La primera interacción	Presentación libros:	1.Reconocimiento del espacio físico, presentación de los objetivos de la secuencia y los cuentos a padres y niños.	Presentación de cada uno de los elementos artísticos y armar la caja de herramientas entre todos
		Guillermo Jorge Manuel José		Decoración artística del cuaderno de notas
		Malaika la princesa	2. Realización de una encuesta a padres y niños. Socialización y firma del consentimiento informado.	
		Tengo miedo	3. Presentación y familiarización de los niños con la caja de herramientas	
2	Regalos para la señorita Ana	Eloísa y los bichos	4. Primer contacto con el cuaderno de notas y su apropiación	
			1. Evocar recuerdos a partir de los objetos que nos propondrá el cuento (concha de mar, marioneta, medalla, pelota de fútbol o huevo) y asociarlos a una emoción.	Actividad de Apertura: Escoger un objeto de la canasta, conversar y evocar un recuerdo a partir de ese objeto. Escribir o dibujar ese recuerdo en el cuaderno de notas y a través de la emoción con que se recuerda, comenzar a crear categorías de sus memorias.
			2. Conversar en torno a los paratextos del libro (identificación de cada uno, relación entre título e imagen - anticipaciones y conocimientos previos)	Actividad de Desarrollo: Explorar los paratextos del libro y conversación en torno a ellos. Realizar la lectura del cuento y hacer diversas pausas para trabajar las anticipaciones e inferencias frente al texto. Conversación en torno a las situaciones y personajes del cuento a partir de una serie de preguntas.
			3. Favorecer la comprensión del texto y la conversación en torno a las temáticas y personajes que presenta la obra, momentos durante y después de la lectura del cuento.	Actividad de Cierre: A partir de la figura del <i>Recolector de memorias</i> , realizar un ejercicio de escritura y/o dibujo en el cuaderno de notas con base en la siguiente pregunta ¿Si fueras Guillermo Jorge, ¿qué le llevarías a la señorita Ana para que recuerde?

Taller	Nombre	Cuento Ilustrado	¿Qué quiero lograr?	¿Cómo lo lograré?
			4. Seleccionar a partir de la historia narrada, cinco objetos que evoquen un recuerdo y profundizar sobre ellos en el cuaderno de notas a partir del dibujo o la escritura. 5. Construir en compañía de los padres el árbol genealógico.	
3	En busca del Baobab	Malaika la princesa (video)	1. Conocer la unión biológica y el tipo de relación que une a cada niño(a) con su grupo familiar, y que pueda marcar una influencia en su bienestar físico y emocional. 2. Conversar acerca de los lugares de origen y de esta manera preparar a los niños para el siguiente ejercicio. 3. Conversar en torno a los paratextos del libro que será proyectado en video (identificación de cada uno, relación entre título e imagen y anticipaciones a la historia) 4. Favorecer la comprensión y la conversación en torno a las temáticas y personajes que presenta la obra, después de la proyección del cuento, para introducir la figura del <i>Guardián de la memoria</i>. 5. Construir un relato escrito o en viñetas dirigido a Malaika sobre los recuerdos del lugar del origen.	Actividad de Apertura: Presentar los árboles genealógicos y las descripciones familiares realizadas a partir de las imágenes seleccionadas. Actividad de Desarrollo: Explorar los paratextos del libro y proyectar en video. Conversar en torno a las situaciones y personajes del cuento a partir de una serie de preguntas. Introducir a la figura del <i>Guardián de la memoria</i>, personaje del cuento. Actividad de Cierre: A partir de la figura del <i>Guardián de la memoria</i>, construir un relato escrito o gráfico en el cuaderno de notas con base en la siguiente pregunta: ¿Qué le contarías a Malaika sobre tu lugar de origen, tu familia, tus amigos y vecinos, y de las cosas que más te gustaba hacer en tu pueblo?

Taller	Nombre	Cuento Ilustrado	¿Qué quiero lograr?	¿Cómo lo lograré?
4	En busca del Baobab	Malaika la princesa	1. Propiciar que los niños se conviertan en <i>Guardianes de la memoria</i> para contarle la historia de sus lugares de origen a <i>Malaika</i>, la protagonista del cuento. 2. Otorgarle significado a la escena escogida y representada a través del dibujo.	Actividad de apertura: Construir un Baobab en la pared, para luego personificar al <i>Guardián de la memoria</i>. Actividad de desarrollo: Pintar y dibujar su recuerdo más memorable y ponerlo en las raíces del Baobab que estará en la pared. Actividad de cierre: Jugar a contarnos todas las historias que construimos. Conversar sobre los dibujos realizados.
5	Vamos a cazar un monstruo (parte 1)	Tengo miedo	1. Construir el perfil y la imagen del héroe anti-monstruos. 2. Conversar en torno a los paratextos del libro (identificación de cada uno, relación entre título e imagen - anticipaciones y conocimientos previos). 3. Propiciar un acercamiento a los conceptos de miedo y valentía.	Actividad de apertura: Explorar los paratextos del libro y conversación en torno a ellos. Actividad de desarrollo: Diseñar del héroe anti-monstruos a partir de una ficha de personaje. Finalmente, convertirlo en un títere. Actividad de cierre: A partir de la figura del héroe anti-monstruos, conversar sobre la idea de miedo y valentía.
6	Sesión de apoyo			
7	Vamos a cazar un monstruo (parte 2)	Tengo miedo	1. Favorecer la comprensión del texto y la conversación en torno a las temáticas y personajes que presenta la obra, durante y después de la lectura del cuento. 2. Identificarse con el personaje principal del cuento y compartir alguna experiencia a través de una carta a Eusebio.	Actividad de apertura: Recordar las predicciones de los niños sobre el cuento. Actividad de desarrollo: Realizar la lectura del cuento y hacer diversas pausas para trabajar las anticipaciones e inferencias frente al texto. Conversación en torno a las situaciones y personajes del cuento a partir de una serie de preguntas.

Taller	Nombre	Cuento Ilustrado	¿Qué quiero lograr?	¿Cómo lo lograré?
				Actividad de cierre: A partir de la historia narrada, escribir una carta (escrita o gráfica) dirigida a Eusebio con base en la siguiente pregunta: ¿Qué experiencia quisieras contarte a Eusebio y qué consejo le darías para que pueda vencer los monstruos de sus miedos?
8	Vamos a cazar un monstruo (parte 3)	Tengo miedo	1. Crear de manera individual una lista de miedos, desde el más pequeño hasta el más grande para ser usados en la siguiente sesión, y otorgarles una calificación que represente su nivel de miedo. 2. A partir de la construcción del monstruo de los miedos, lograr que cada niño se separe del problema, y al mismo tiempo, puedan encontrar como grupo formas de luchar contra ese monstruo. 3. Promover los valores individuales e identificar los puntos de apoyo de cada niño para enfrentar al monstruo.	Actividad de apertura: Elaborar de manera personal una lista (escrita o gráfica) de todos los miedos. Otorgar una calificación a cada miedo a través de un sistema de puntos que permita identificar el mayor miedo en cada uno. Actividad de desarrollo: Diseñar el monstruo del miedo a y convertirlo en un títere. Actividad de cierre: Conversar en torno a los títeres elaborados (héroe y monstruo). Diferenciar entre el niño y el monstruo, y convertir al héroe en un aliado para enfrentarlo.
9	Todos somos bichos	Eloisa y los bichos	1. Conversar en torno a los paratextos del libro (identificación de cada uno, relación entre título e imagen, anticipaciones y conocimientos previos) 2. Identificarse con uno de los bichos del cuento, personificando uno de su escogencia, y narrándose como uno.	Actividad de apertura: Acercarse al tema de los bichos mediante la personificación gráfica en uno de ellos. Compartir los dibujos en una galería de bichos. Actividad de desarrollo: Explorar los paratextos del libro y conversación en torno a ellos. Realizar la lectura del cuento y hacer diversas pausas para trabajar las anticipaciones e inferencias frente al texto. Conversación en torno a las situaciones y personajes del cuento a partir de una serie de preguntas.

Taller	Nombre	Cuento Ilustrado	¿Qué quiero lograr?	¿Cómo lo lograré?
				Actividad de cierre: A partir de la historia narrada, conversar tomando como base las preguntas: ¿Cómo te sentiste la primera vez que llegaste a esta ciudad? ¿Te has sentido en algún momento un bicho raro? ¿Qué nuevas personas has conocido y a quienes extrañas?
10	Molinos de papel		1. Construir molinos de papel, y a través del proceso de elaboración, metaforizar la vida de cada niño. 2. Ordenar los recuerdos para crear la estructura del texto autobiográfico en cada niño.	Actividad de apertura: Elaborar un molino de papel según las indicaciones. A partir de las características del molino y su proceso de construcción, metaforizar la vida de cada niño, identificando sus puntos de apoyo. Actividad de desarrollo: Crear una lista escrita de los momentos más importantes de su vida de manera cronológica escrita, apoyándose en el cuaderno de notas y los trabajos realizados anteriormente. Actividad de cierre: Recortar los recuerdos y ordenarlos según la idea de cada niño para contar su historia.
11			Sesión de apoyo: Entrega del cuadernillo para la entrega final y culminación del texto autobiográfico	
12	Nuevos recuerdos		1. Compartir con los padres de familia y los niños los textos autobiográficos que cada uno elaboró. 2. Reflexionar en torno al proceso de cada niño(a) 3. Celebrar un compartir con todos los niños del hogar de paso y sus familias como una forma de crear un nuevo recuerdo en ellos.	Actividad de apertura: Dar la bienvenida a padres y niños(as). Actividad de desarrollo: Enseñar la carpeta con los trabajos de cada niño(a), reflexionar e intercambiar opiniones con ellos y sus familias. Actividad de cierre: Realizar un compartir con todas las adultos y niños del hogar de paso. Entrega de regalos a cada niño del hogar.

Anexo B. Consentimiento informado

Proyecto: *Molinos de papel: propuesta de lectura, escritura y dibujo para la resiliencia*

Investigadora: Diana Marcela Dueñas Martínez. Estudiante de Licenciatura en Literatura. Escuela de Estudios Literarios. Facultad de Humanidades. Universidad del Valle.

Objetivo: La secuencia didáctica *Molinos de Papel* es una propuesta dirigida a niños entre los 8 y 12 años que han enfrentado el desplazamiento forzado por conflicto armado y que recientemente han llegado a la ciudad de Cali. Este proyecto está pensado como un espacio lúdico para conversar acerca de las historias que nos presenta una serie de libros álbum, y encontrar a través de la oralidad, el dibujo y la escritura, medios de expresión que permitan resignificar la experiencia asociada al desplazamiento.

Uso y confidencialidad de los datos: Toda la información obtenida de la participación de cada niño, como sus datos personales, opiniones, escritos, dibujos y manualidades, serán utilizados únicamente con fines académicos y de acuerdo con el objetivo de esta investigación. En ésta, se llevará un registro en formato audio para cada encuentro con ellos, como una forma de sistematizar la experiencia, pero nunca un registro fotográfico directo de los niños.

En correspondencia con la Ley Estatutaria 1581 de 2012, la cual dicta disposiciones generales para la protección de datos personales, se garantizará la confidencialidad de la identidad de cada participante cambiando su nombre al momento de presentar los resultados.

Declaración de Consentimiento:

Yo _____ he leído el documento de consentimiento informado que me ha sido entregado, he comprendido las aclaraciones en el contenidas y, además, he podido resolver todas las dudas y preguntas que me he planteado al respecto; reconociendo que estoy en todo mi derecho de revocar el consentimiento que ahora presento.

Tomando todo eso en consideración, estoy de acuerdo con la participación de mi hijo(a) _____ en el proyecto *Molinos de papel: propuesta de lectura, escritura y dibujo para la resiliencia*, y con el uso de sus datos, opiniones, dibujos, escritos y manualidades llevadas a cabo en el marco del proyecto, para cubrir el objetivo especificado en este documento.

De igual forma, yo, Diana Marcela Dueñas Martínez identificada con la cédula de ciudadanía No. 1.130.674.426 de Cali, me comprometo a respetar la integridad y la dignidad del niño como sujeto, y la participación voluntaria de _____ dentro de la investigación, atenta a dar información oportuna a los padres y niños cuando éstos así lo requieran, o cuando lo considere fundamental para el progreso del proyecto.

Firma del padre o madre del niño(a): _____

Firma de la investigadora: _____

Fecha: _____

Anexo C. Encuesta a los niños(as) participantes y sus familias

Nombre del niño: _____

Fecha de nacimiento: _____ **Lugar de nacimiento:** _____

Edad: _____

Último año cursado en el colegio: _____

Lee: Si _____ No: _____

¿Qué tanto practicas la lectura?

Siempre _____ con mucha frecuencia _____ de vez en cuando _____ En ningún momento _____

¿Qué te gusta leer? _____

¿Con qué fin lees? _____

Escribes: Si _____ No: _____

¿Qué tanto practicas la escritura?

Siempre _____ con mucha frecuencia _____ de vez en cuando _____ En ningún momento _____

¿Qué te gusta escribir? _____

¿Con qué fin escribes? _____

Dibujas: Si _____ No: _____

¿Qué tanto practicas el dibujo?

Siempre _____ con mucha frecuencia _____ de vez en cuando _____ En ningún momento _____

¿Qué te gusta dibujar? _____

¿Con qué fin dibujas? _____

Nombre del padre: _____ **Edad:** _____

Lee: Si _____ No: _____ **Escribe:** Si _____ No: _____

Nombre de la madre: _____ **Edad:** _____

Lee: Si _____ No: _____ **Escribe:** Si _____ No: _____

Fecha de ingreso al hogar: _____

Lugar de procedencia: _____

Anexo D. Apropriación del lenguaje para narrarse

Oral	Descripción	Gráfico	Descripción	Escrito	Descripción
Emilia	x	x	1. Relato de dos anécdotas a partir en la conversación sobre el tema de la muerte posterior a la lectura del cuento <i>Malaika la princesa</i> .		1. Dibujo de las casas de su vereda, las de sus familiares y la propia respecto a su miedo relacionado con el momento expulsor en la carta dirigida a Eusebio en la actividad posterior a la lectura del cuento <i>Tengo miedo</i> .
	2. Relato del momento expulsor de su pueblo en la conversación con el títere del monstruo del miedo. Posterior a la lectura del cuento: <i>Tengo miedo</i> .		2. Dibujo de cada uno de sus miedos, posterior a la lectura del cuento <i>Tengo miedo</i> .		
	3. Relato de la primera vez que llegó al hogar de paso en la conversación posterior a la lectura del cuento <i>Eloísa y los bichos</i> .		3. Construcción del texto autobiográfico a través del dibujo.		
Joaquín		x	1. Dibujo de sí mismo como un jugador de futbol de la selección Colombia sobre el recuerdo más bonito de su lugar de origen, posterior a la lectura del cuento <i>Malaika la princesa</i> .		1. Dibujo de sí mismo como un jugador de futbol de la selección Colombia sobre el recuerdo más bonito de su lugar de origen, posterior a la lectura del cuento <i>Malaika la princesa</i> .
			2. Dibujo de sus miedos, y dibujo de sus hermanos y primos en la carta dirigida a Eusebio, posterior a la lectura de cuento <i>Tengo miedo</i> .		2. Dibujo de sus miedos, y dibujo de sus hermanos y primos en la carta dirigida a Eusebio, posterior a la lectura de cuento <i>Tengo miedo</i> .
			3. Dibujo de cada uno de sus miedos, posterior a la lectura del cuento <i>Tengo miedo</i> .		3. Dibujo de cada uno de sus miedos, posterior a la lectura del cuento <i>Tengo miedo</i> .
			4. Construcción del texto autobiográfico a través del dibujo.		4. Construcción del texto autobiográfico a través del dibujo.

Tamara	x	1. Presentación de su familia y la casa donde vivía en el escrito dirigido a Malaika, posterior a la lectura del cuento <i>Malaika la princesa</i>. 2. Construcción del texto autobiográfico a través de la escritura.
Andrea	x	1. Presentación de su familia y la casa donde vivía en el escrito dirigido a Malaika, posterior a la lectura del cuento <i>Malaika la princesa</i>. 2. Relato de su miedo a un ser fantástico y un consejo para el miedo en la carta dirigida a Eusebio, posterior a la lectura del cuento <i>Tengo miedo</i>. 3. Lista de cada uno de sus miedos, posterior a la lectura del cuento <i>Tengo miedo</i>. 4. Construcción del texto autobiográfico a través de la escritura.
Alejandro	x	1. Dibujo al que llamó "los puentes de Tumaco" sobre el recuerdo más bonito de su lugar de origen, posterior a la lectura del cuento <i>Malaika la princesa</i>. 2. Dibujo de cada uno de sus miedos, posterior a la lectura del cuento <i>Tengo miedo</i>. 1. Relato de sus miedos a seres fantásticos y un consejo para el miedo en la carta dirigida a Eusebio, posterior a la lectura del cuento <i>Tengo miedo</i>. 2. Construcción del texto autobiográfico a través de la escritura.

Anexo E. Autobiografías⁴⁹**Alejandro**

“Mi hermano nació primero, cuando yo nací mi hermano tenía 6 años. Yo nací el 15 de abril mi mamá me dijo que yo era muy lindo. Yo cuando tenía 5 años yo me mudé a Pasto y allá estuve y hacía mucho frío. Mi casa era de palo y casi vivía por la montaña, por una montaña baja me divertía y mi hermana había nacido el 5 de octubre. Yo tenía 6 años y mi hermana 5 años. Mi papá en ese tiempo vendía mazamorra con mi hermano que tenía 12 años, a mi mamá le iba bien y cuando llegaba con mazamorra nosotros le echábamos azúcar para que supiera muy rico. Un día en parte de la montaña con unos amigos y amigas y con mi hermana y nos asustamos con un muñeco llamado Chuky y salimos a correr. Cuando tenía 7 años nos mudamos a Cali, cuando llegamos a Cali nos fuimos a Yumbo y nos hicimos a una casa azul con dos pisos y arrendábamos allí un diciembre, y yo le pedí a papito Dios un carro que se controla solo, y un día desperté y vi que mi hermana alzó la almohada y se encontró con una muñeca y yo por la alegría destapo la mía y me salió lo que había pedido y le di gracias a papito Dios por el regalo tan hermoso y a mi hermano también. En unos meses mi papá con mi mamá se pelearon y eso me dio mucha tristeza (dibujo) y esa noche mi mamá no durmió allí. A los pocos días mi papá volvió y todo volvió a la normalidad y yo alegre. Un día mi mamá nos llevó a limpiar una casa de color azul cerca de una polmera de pipas, y mucho monte allí. Limpiamos, aseamos y cortamos mucho monte y hacía mucho calor, al lado estaba una casa de ladrillos y cerca estaba un palo de mango cargado de mango maduro y verdes y viches. Como hacía mucho calor, la señora de la casa de lado de nuestra casa nos da muy amable nos dio líquido y le di muchas gracias (dibujo), y nos volvimos a la casa de dos pisos y cuando nos mudamos a la casa yo tenía 9 años, y por la carretera paso una niña como mi edad y sentí como algo muy bonito y me enamoré a los pocos días. Cerca de nuestra casa había un parque y allí converse con ella y me dijo su nombre y el nombre era Sara y nos hicimos novios, andábamos, paseábamos y conversábamos, y la madrastra de ella no le gustaba que ella se juntara con los niños y a veces eso me hacía poner triste. Un día ella me pidió que dejáramos de ser novios y eso me dolió. A los días, una muchacha muy bonita y se llamaba Ximena ella también fue mi novia, yo la abrazaba y

⁴⁹ Cabe anotar que en todas las autobiografías escritas se ha corregido la ortografía y agregado signos de puntuación con el fin de facilitar la lectura, sin alterar con ello el orden sintáctico.

conversaba con ella, pero a veces nos peleábamos a palabras, pero el amor siempre ganaba. En la escuela yo estudiaba con ella y salíamos juntos, un día sentimos mucho amor y nos dimos un beso, fue mi primer beso. Un Halloween yo me tocaba ir disfrazado y mi papá me compró un traje del héroe más favorito mío, le muestro una foto (dibujo), él se llama el Hombre Araña, y mi hermana de bailarina, y nos fuimos disfrazados de la casa azul. Teníamos una gata que no les había contado. Nos encontramos una gata en la casa de 2 pisos y la teníamos cuidándola y nos mudamos a otra casa de 2 pisos, era de ladrillos y la pasábamos allí muy bien. Y cuando nos mudamos de allí yo tenía 10 años y llegamos a un gran hotel por unos días y nos fuimos a Tumaco y mi papa se quedó en Cali y cuando llegamos a Tumaco en una casa de una tía que se llamaba Magali y no la conocía así me olvide. Mi papa se quedó con mi gata Pinina y a la noche mi abuelo nos recogió en carro, el carro era de él y llegamos a la casa de mi abuela Ufemia y al lado estaba una casa de mi abuelo y él nos la en prestó por unos años y mi mamá enojada porque mi papa no nos mandaba plata, y mi mamá nos pegaba porque nosotros no le hablábamos. Bien cerca de la casa de mi abuela, había una Iglesia e íbamos todos los días. Cuando mi papá vino a Tumaco en carro comprado y yo alegre, mi papá nos lleva con mi abuelo con mi familia y yo estaba nervioso, tenía una primas y primos, tenía tres tías, una que se llamada Gloria, Alejandra y mi tía Luisa, unas primas grandes adolescentes Sofia, Camila y Patricia, y unas menores de 11 a 12 mi prima Luciana y Eliana, y primos de 5 a 8 Adolfo, Rossy, Diego, Sebastian, y una prima de 7 años que se llamaba Maria José. Carlos, Gina y Susana y Silvia era hijos de mi tía Luisa. Victor era hijo de mi tía Gloria, y Sebastian era hijo con Luis, y me olvidé también Isabel, un adolescente de 14 años ellos. Tres eran hijos de mi tía Alejandra. Y a los días vivía con mi hermana y mi hermano con mi papa, y mi tía viajo para pasto porque estaba en casada y nació un niño llamado Oscar David. Me adelantaré un poco. En un mes de octubre, se escuchó unos tiros y bombas y granadas, y eso me asustó. Estábamos en la casa de mi abuela y asustado yo oré con Dios y le pedí que no dejara que nadie salga herido. Cuando se acabó, por la noche empezó de nuevo y yo oré otra vez. Mi abuela estaba en un culto y le contamos cuando llegó. Yo tenía 12 años y mi hermana 11, mi papá al ver la plomería nos manda para nuestra mamá y mi mama nos recibe con amor. Un día con mi mamá viajamos con mi hermana y mi hermano mayor y llegamos a un hogar de paso y esa es mi Autobiografía. El Fin”

Tamara

“Nací en Cali el 26 de marzo. Cuando yo era pequeñita jugaba Barbie con mis amigas y yo estaba en un jardín que era grande. Y cuando yo tenía 8 años jugaba con mis amigas con bebes de mentiras y se llamaban Luis y Juan pablo. Y cuando tenía 9 años yo vivía con mi mamá y con mi padrastro y yo estudiaba en Isaías Gamboa, y ese colegio era grande y estaba en primero y jugaba en con mis amigas a la lleva y al escondite. Y cuando tenía 10 años vivía con mi tía y era muy chévere, me divertía con ella y mi primito y estudiaba con un primo. Jugaba balón, lleva escondite y tocaba física hacían cosas en el colegio. Yo paseaba con mi tía y viví un año con ella, en diciembre la pasé bueno con ella me compraba ropa y muchas cosas, y mi mamá estaba en Panamá. Y cuando mi mamá vino de Panamá yo me fui a vivir con ella, y me trajo una Tablet, una para mí y una para mi hermano, y nos trajo ropa un poco de cosas y yo me puse contenta porque ella ya vino. Y cuando yo tenía 11 años yo vivía con mi mamá y con mi padrastro y mi Hermano Pedro, y vivíamos en Montebello y yo la pasé bueno con mi mamá, y del niño dios me compró una cicla de niño dios y me dio mucha felicidad porque la pasé en diciembre con mi mamá y ese día compro arroz de pollo y nos tomamos unas fotos con unos amigos. Yo tenía un perrito que se llamaba niño guardián y cuando mi mamá se fue para Ecuador me dejó con mi hermano Julián y mi cuñada Cristina, y yo me puse muy aburrida, me puse a llorar y ellos me metieron a estudiar y estaba en tercero. Y a veces cuando iba para donde mi abuela con mi perrito y me quedaba un rato donde mi abuela. Y después me fui a vivir con mi papá y mi papá me puso a estudiar y estaba en cuarto, y yo estudiaba con mi hermano en puertas del sol. Y después nos fuimos para Florida y la casa era café con blanco, tenía tres piezas, paseaba para el parque. Después conocí amigas y jugábamos y estaba en una clase de saxofón e iba con mis amigas y tenía amigos, y después mi papá me dejó tener novio y yo tenía un poco de novios, y algunos tenían moto algunos no. Y después nos pasamos de casa, conocí otras amigas, después conocí un amigo y nos hicimos novios y él se llamaba alejo, y la hermana vivía por donde yo me pasé a vivir. Jugaba con mis amigas y estuvimos un año en Florida, la pasamos bueno en diciembre en Florida. Y yo tenía familia en Florida, tenía tíos, prima, tía. Y mi tío Fernando tenía un bailadero y yo a veces en cuando iba para sábado, él un domingo o un domingo mi papá a veces en cuando iba para donde mi tío a tomar mantenían juntos, y cuando lo mataron a mi tío a mi papá lo amenazaron porque mi papá era hermano de él, y nos tuvimos que venir y traer a mi tío a enterrarlo acá en Cali, porque a mi papá le dijeron que cuando lo veían en

el entierro le daban plomo, y entonces nos tocó venirnos otra vez para Cali, y llegamos donde la mamá de mi papá y nos quedamos donde ella. Al otro día por la mañana, toda la familia fue para el velorio y mi tío le quedó la cara fea, y cuando mi abuela lo vio todo feo se puso a llorar mucho, le dieron agua aromática. Y al otro día contrataron dos carros para ir al entierro y fuimos a enterrarlo en un cementerio bonito, y cuando ya lo enterraron, al otro día yo me fui para donde la mamá de mi mamá y me quedé allá. Y después mi papá habló lo de la UAO y a los otros días me llamaron y me dijeron que llevara ropa, y nos trajeron para un hogar de paso y nosotros llegamos por la noche, y después fuimos para la guardería y conocí amigos, bañamos piscina y también estamos estudiando con la profe Diana que es muy linda, nos da cosas, la pasamos chévere con ella, hacemos un poco de cosas divertidas, aunque yo a veces me porto mal con ella. Me gusta estar con ella y yo la quiero muchoooo y cuando ella se vaya yo me voy a poner muy triste y la voy a extrañar mucho. Gracias profe por todo y por estar con nosotros. Fin” (dibujo).

Andrea

“Hola soy Andrea. Un día mi mamá cuando estaba cocinando cuando le pregunté a mi mamá por qué nos vamos para donde mi tía Amanda, mi mamá respondió porque nos vamos para otro pueblo. Mi papá dijo que sí, que mañana nos vamos, “hoy alistemos la ropa y mañana nos vamos para Tumaco”, entonces yo comencé a empacar la ropa y los zapatos, y mi mamá dijo que cual iba ser la ropa que se va a colocar. Mi mamá dijo que yo con mi mamá iba a ir, pero mi papá se iba a quedar yo me puse triste, pero mi mamá dijo que nos vamos a pasar a otra casa. Nos pasamos a una casa de dos pisos nadie vivía abajo la casa era de color blanda, y conocí a una niña que se llama Ximena y conocí a unas muchachas. Yo dije cuántas amigas tengo 9 amigas, pasamos 9 semanas y un año. Mi mamá decidió que nos vamos a cambiar de casa, pero vamos a seguir en el mismo barrio, cuando nosotros nos cambiamos a la otra casa. En el día de la velita mi mamá me dejó salir con mi mejor amiga, pero jugábamos de todo. Pasaron un mes y tres días. Mi mamá y mi papá hablaron de que se quedaría en Cali y mi mamá en Tumaco con nosotros. Y allí cumplí años, 7. Cuando me di cuenta que nosotros íbamos a viajar y mi mamá se puso triste porque mi papa se iba a quedar, y mi mamá y cuando nosotros ya nos íbamos a ir, mi mamá le dijo adiós a mi papá. Le dio tristeza de dejarnos y como yo tenía una gata que se llama Pinina, también me despedí de la Pinina. (dibujo). Cuando llegamos a Tumaco arrendábamos una casa días tras día y yo cumplí años 9. Cuando yo cumplí, mi mamá llamó a mi papá para que

venga acá de Cali. Mi papá dijo que viene en una semana, pero yo no seguía. Cuando dijo mi mamá que me iba a llevar almorzar, a bañar y a comer helado, fuimos a las doce de la tarde y volvimos a las tres. Pasó una semana y fui a ver a mi papá, y a mi abuela y a mi tío. fuimos a conocer la casa de mi abuela, miré a mis primos y a mis tías. Cuando mi mamá me deja pasar una semana allá donde mi familia, pasaron una semana y mi hermano jugaba con un primo que se llama Luis Mario. Y yo jugaba con una prima llamada Daniela, tenía de años 6 añitos y estaba en cuarto, y yo también. Pasamos años y cumplió un primo, otro primo, una prima, una tía, un sobrino y yo y mi hermano. Cuando era el 6 de octubre, mi mamá estaba en los ángeles y yo en el nuevo milenio. Miramos que estaba pasando puro tiroteo y mi papá estaba parando un perico y nosotros con una hermana de Talía, que ella es mi madrastra. (dibujos). Cuando escampó a toda yo con mi hermano pasamos a la casa de mi abuela, cuando mi abuela me pregunta de todo, cuando el hombre estaba con ellos y pom pom pom pom pom pom pom pom pom pom pom pom pom pom. Cuando pasó dos días mi papá nos lleva para donde mi mamá, y pasamos tres días y mi mamá si me quería, y ella dijo que nos íbamos a ir para Cali, y fuimos y pasamos un día en el bus. Cando fuimos para el Crav mi mamá de ahí fuimos para un hotel y del hotel al hogar de paso, y ahora estoy con la profe Diana. El fin”

Emilia. Autobiografía ilustrada

	Título	Dibujo
Página 1	Emilia Pérez	Su autorretrato y el de su profe Diana
Página 2	Mi Casa	Su casa y ella en el interior
Página 3	Emilia mis primos	Ella y sus primos
Página 4	Las balas están cayendo	Un hombre tirando balas
Página 5	Emiliame gusta jugar con mis primos y me gusta ir a clases	

Joaquín. Autobiografía ilustrada

	Título	Dibujo
Página 1	Joaquín Pérez	Su autorretrato
Página 2	Mi casa	Su casa
Página 3	Estaba jugando con mi primo	Él y su primo jugando fútbol
Página 4	Estoy aquí con mi profe	Él y su profe Diana