

**Construcción y reconstrucción narrativa de la identidad mediada por el juego y arte:
Experiencia de abandono en niños vinculados a un proceso de restablecimiento de
derechos que hacen parte de una institución.**

Estudiantes:

María Paula Monroy Ramírez

July Katherine Montenegro Fonseca

Erika Natalia Yate Ruiz

Director:

Julio Abel Niño Rojas

Universidad Santo Tomás

División de Ciencias de la Salud

Facultad de Psicología

Bogotá D, C. 2021

Agradecimientos

Este trabajo de grado no habría sido posible sin la ayuda de la fundación, que fue tan generosa en abrirnos sus puertas y nos permitió acceder a un mundo lleno de historias, agradecemos a las personas maravillosas, formador y niños, por su disposición y tiempo. Por último, agradecemos la compañía, apoyo y orientación de nuestro director Julio Abel Niño que con su experticia y calidez humana pudo acompañarnos en este proceso lleno de un navegar de emociones.

María Paula, Katherinne y Erika

El camino por el cuál transitamos no sería posible sin la guía, el apoyo y la compañía de personas que enriquecen y nutren nuestras experiencias de vida, nos orientas y construyen, permitiéndonos observar más allá y trascender para transformar, por esto en este apartado quiero dedicarlo a todas las personas que me han permitido estar en este lugar. Agradezco a mi madre, por su apoyo incondicional en este tránsito, siento con constructora de mis sueños y mis experiencias, a mí padre, a mi familia por su amor, su comprensión y su respaldo en la construcción de este trabajo.

María Paula Monroy Ramírez

Doy gracias a Dios por permitirme vivir esta experiencia universitaria, llena de aprendizajes y retos, donde logre identificar personas claves para culminar esta hermosa etapa. Agradezco a cada docente de la facultad de psicología de la Universidad Santo Tomás, que aportaron en mi construcción profesional, personal y laboral. Finalmente agradezco a mis compañeras de trabajo de grado, por enseñarme sobre dedicación, responsabilidad y perseverancia. Les deseo muchos éxitos en su vida.

Katherinne Montenegro Fonseca

No puedo pasar por alto, felicitar y compartir este logro junto a mis colegas Paula y Kathy, ya que sin sus esfuerzos, dedicación y amor por la profesión no sería tan grato este proyecto. También quiero agradecer a mi familia, que sin su apoyo y motivación día a día, no hubiese podido estar en el lugar en el que me encuentro, quiero agradecer a mi hijo Matthew quien me dio la fuerza para culminar mis proyectos, pues mis éxitos lo enorgullecen a él, a mi esposo Yosthyn quién estuvo presente en todos los eventos adversos y de felicidad, siendo mi

bastón y compañero, creciendo año tras año, a mi mamá Nohora que fue una pieza fundamental, ya que me enseñó la incondicionalidad en toda situación, este logro también es suyo.

Agradezco a la Universidad Santo Tomás en abrir sus puertas a una niña llena de sueños y metas y por último quiero agradecer a la vida y a Dios en forjar en mi un camino universitario, en el cual me construí no solo como psicóloga sino también como persona.

Erika Natalia Yate Ruiz

Contenido

Resumen.....	8
Abstract	9
1. Introducción	10
2. Problematización	11
3. Justificación	17
4. Objetivos.....	19
4.1 Objetivo general.	19
4.2 Objetivos específicos.	19
5. Marco teórico	19
5.1 Marco paradigmático	20
5.1.1 Pensamiento complejo.....	20
5.1.2 Teoría de los sistemas.....	21
5.1.3 Construccinismo social.....	22
5.1.4 Cibernética de segundo orden.	24
5.1.5 Ontología del lenguaje.....	25
5.2 Marco disciplinar	26
5.2.1 Construcción narrativa de la identidad.	26
5.2.2 Noción de cuidado: experiencia de abandono.	27
5.2.3 Dinámicas institucionales.....	29
5.3 Marco multidisciplinar.....	30
5.3.1 Derecho.	30
5.3.2 Sociología.....	32
5.3.3 Recreación.....	33
5.4 Marco legal	35
5.4.1 Sistema Nacional de Bienestar Familiar (SNBF).....	35
5.4.2 Vulneración de Derechos de los niños y niñas.....	35
5.4.3 Proceso Administrativo de Restablecimiento de Derechos (PARD).....	37
5.5 Marco institucional	39
6. Metodología	40
6.1 Elementos generales de la investigación cualitativa de segundo orden.....	40

6.2 Tipo de estudio: estudio de caso único	41
6.3 Participantes.....	42
6.4 Estrategias e instrumentos de metodología.....	43
6.4.1 Narrativa conversacional.....	43
6.4.2 Escenarios conversacionales reflexivos.	44
6.4.3 Intervención narrativa.....	45
6.4.4 Juego y arte.	46
6.5 Análisis Categorical.....	46
6.5.1 Sistema conceptual.....	47
6.6 Procedimiento: Fases de la investigación	48
6.6.1 Fase organización y delimitación del fenómeno de estudio.....	48
6.6.2 Fase revisión de literatura: estado del arte, revisión conceptual y epistemológica.....	48
6.6.3 Fase construcción del documento de Ética Bioética e Integridad Científica.	49
6.6.4. Fase aplicación y construcción de neodiseños.....	49
6.6.5 Fase recolección de información.	54
6.6.7 Socialización de resultados con los participantes.	55
6.7 Instrumentos y recursos	55
6.7.1 Grabaciones de audio.....	55
6.7.2 Matriz de transcripción.	55
6.7.3 Matriz de análisis categorial.	56
6.7.4 Matriz de cotejación, síntesis y reflexión.	56
7. Consideraciones éticas	57
8. Resultados.....	60
9. Discusión de resultados	87
9.1 Construcción narrativa de la identidad	88
9.1.1 Historia.....	88
9.1.2 Memoria.....	89
9.1.3 Relatos Alternos.....	91
9.2 Experiencia de Abandono	93
9.2.1 Historia.....	93
9.2.2 Memoria.....	96

9.2.3 Relato alternativo.....	97
9.3 Dinámicas institucionales	98
9.3.1 Historia.....	98
9.3.2 Memoria.....	102
9.3.3 Relato alternativo.....	104
9.4 Comprensión integradora.....	105
10. Procesos autorreferenciales.....	108
10.1 Protocolo María Paula Monroy (I1).....	108
10.2 Protocolo Erika Natalia Yate (I2).	110
10.3 Protocolo July Katherine Montenegro	111
11. Conclusiones.....	112
11.1 Identificación de los procesos en la Construcción de la Identidad en los niños. ...	113
11.3 Reconocimiento de narrativas privilegiadas en torno a Dinámicas Institucionales.	114
11.4 Co-construcción de relatos alternos en niños y formador que posibilitaron un proceso de Reconstrucción Identitaria.....	114
12. Aportes.....	115
12.1 Aportes a la disciplina.....	115
12.2 Aportes a la línea de investigación “Psicología, Familia y Sistemas Humanos”. .	116
12.3 Aportes a los actores participantes.....	117
12.4 Aportes a la institución.	117
12.5 Aportes a las investigadoras.	117
13. Limitaciones.....	118
14. Recomendaciones	119
Referencias.....	121

Lista de figuras

Figura 1: Niveles de observación investigación/intervención	54
Figura 2: Tablero de relaciones individual y grupal	61
Figura 3: Teatro de títeres reflexivo: La historia de Blanquita.....	62
Figura 4: El camino de la vida y conociendo al problema.....	62
Figura 5: El juego de la vida y construcciones de arte.	63
Figura 6: Certificados de reconocimiento.....	63
Figura 7: Representación gráfica de la identificación de relatos	87

Lista de Tablas

Tabla 1	43
Tabla 2	49
Tabla 3	50
Tabla 4	51
Tabla 5	52
Tabla 6	55
Tabla 7	56
Tabla 8	57
Tabla 9	64
Tabla 10	65
Tabla 11	65
Tabla 12	66
Tabla 13	67
Tabla 14	69
Tabla 15	72
Tabla 16	74
Tabla 17	77
Tabla 18	79
Tabla 19	79
Tabla 20	83
Tabla 21	85

Resumen

La experiencia de abandono infantil configura una serie de cambios y transformaciones en las dinámicas, donde los niños y niñas, suelen ser vinculados a una institución para restablecer sus derechos. Dicho proceso se encuentra permeado por discursos dominantes que configuran cambios en la construcción identitaria. Es así, que este proyecto tiene como propósito comprender la construcción y reconstrucción narrativa de la identidad desde la experiencia de abandono en dos niños que hacen parte de una institución vinculada al ICBF, incluyendo la voz de un formador. A partir de un proceso de investigación/intervención y desde una metodología cualitativa de segundo orden, se llevó a cabo un estudio de caso utilizando estrategias como escenarios conversacionales reflexivos, juego y arte, narrativa conversacional e intervención narrativa, por medio de un análisis categorial. Durante el desarrollo de esta investigación/intervención se plantearon tres categorías; construcción identitaria, dinámicas institucionales y experiencia de abandono, a la luz de los conceptos narrativos de historia, memoria y relatos alternos, enriqueciendo las comprensiones. Dentro de cada escenario conversacional, se dio apertura a espacios de diálogo entre los participantes, en los cuales fue posible expresar sentimientos y emociones en relación con su historia de vida. Así mismo emergieron procesos reflexivos mediados por el arte, el juego y la utilización de metáforas, generando así, procesos de externalización y movilizaciones que posibilitaron la reconstrucción identitaria desde nuevas miradas generativas y posibilitadoras.

Palabras claves: Construcción narrativa de la identidad, Experiencia de abandono, dinámicas institucionales, Juego y Arte.

Abstract

The experience of child abandonment establishes a series of changes and transformations in the dynamics, where children are usually attached to an institution to reestablish their rights. This process is permeated by dominant discourses that shape changes in the construction of identity. Thus, the purpose of this project is to understand the construction and narrative reconstruction of identity from the experience of abandonment in two children who are part of an institution linked to the ICBF, including the voice of a trainer. From a research/intervention process and from a second order qualitative methodology, a case study was carried out using strategies such as reflective conversational scenarios, play and art, conversational narrative and narrative intervention, by means of a categorical analysis. During the development of this research/intervention, three categories were proposed ; identity construction, institutional dynamics and experience of abandonment, in light of the narrative concepts of history, memory and alternative narratives, enriching the understandings. Within each conversational scenario, spaces for dialogue were opened among the participants, in which it was possible to express feelings and emotions in relation to their life history. Likewise, reflective processes emerged, mediated by art, games and the use of metaphors, thus generating externalization and mobilization processes that made possible the reconstruction of identity from new generative and enabling perspectives.

Key words : Narrative construction of identity, experience of abandonment, institutional dynamics, play and art.

1. Introducción

El lenguaje es una herramienta esencial en la vida del ser humano, ya que por medio de ella se reproducen prácticas culturales enmarcadas en normas, deberes y derechos de una comunidad. Al comprender esto, se entiende que el ser humano es mediado por el lenguaje, crece y se construye en prácticas lingüísticas (Vygotsky, 1993) que recrean discursos dominantes establecidos culturalmente y que, a su vez, configuran su experiencia y transforman constantemente la identidad (White, 1994).

En este sentido, se comprende que la configuración de la identidad se visibiliza como un proceso dinámico, que se reconstruye y co-construye a través del sentido de las experiencias y vivencias de las personas constituido bajo narrativas privilegiadas (White, 1994). Dichas narrativas, dan posibilidad de enmarcar los acontecimientos en experiencias generativas o de sufrimiento, que dan forma y coherencia a la vida, configurando a su vez, las versiones de sí mismo y la manera de relacionarse con el otro (Calvache, 2015).

Desde esta perspectiva, al nutrir la construcción identitaria desde experiencias generativas, se posibilitan aspectos como la resiliencia y flexibilidad de historias propias para asumir eventos o situaciones durante las etapas del ciclo vital, por otra parte, al conversar con experiencias relacionadas rígidamente con el sufrimiento, pueden surgir experiencias de malestar obstaculizando las tareas evolutivas y, del mismo modo, la transición en las etapas del ciclo vital (Hernández, 1997).

A la luz de lo anterior, la presente investigación/intervención se centra en la experiencia del abandono infantil que hace alusión a la noción de cuidado y negligencia (Gordillo, Marín y Murcia, 2020) en la relación cuidador- niño o niña, aclarando que no se pretenden realizar lecturas totalizadoras o lineales del fenómeno, ni la obtención y medición de datos, variables o lecturas cuantitativas, sino que se entiende como un proceso dinámico y cambiante. De este modo, ante situaciones de abandono infantil, que pueden ser observados como eventos de crisis no normativos, pues no son esperados en la etapa del ciclo vital, aparece la actuación del Estado, bajo entes competentes como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), por medio de la vinculación del niño o la niña al Proceso Administrativo de Restablecimiento de Derechos (PARD) el cual, según la modalidad, implica la desvinculación temporal o permanente. del niño o niña, de su familia de origen, para instaurarse en una institución especializada en la restitución de derechos de niños, niñas y adolescentes.

Como se planteaba, la experiencia de abandono y el proceso de institucionalización, configuran cambios y nuevas dinámicas, involucrando a sistemas relacionados y vinculados al

proceso de garantía de derechos, que orientan las prácticas lingüísticas que emergen en el contexto, de manera que las narrativas privilegiadas de las personas que constituyen el proceso, como familia, formadores, tutores, personal de servicios generales, administrativos y sociedad, juegan un papel importante en la construcción identitaria de los niños y niñas que hacen parte de la institución.

En este orden de ideas, este trabajo busca comprender la construcción narrativa de la identidad en los niños que hacen parte de una institución de restablecimiento de derechos desde apuestas sistémicas y narrativas, que recogen planteamientos epistemológicos de la cibernética de segundo orden, teoría general de los sistemas, construccionismo social, constructivismo y ontología del lenguaje, dando apertura a procesos de reconstrucción a través de cuatro escenarios conversacionales que permitieran la participación de los niños, un formador y las investigadoras/interventoras, entendiendo a estas últimas como parte activa del proceso, siendo un sistema observado y observante donde sus marcos de referencia, creencias y sentimientos interactúan con el proceso y posibilitan nuevas miradas y transformaciones.

Además, articulando la etapa del ciclo vital, se entiende al arte y el juego como herramientas que facilitan la imaginación, la creatividad y la configuración de relaciones con otros, creando espacios de confianza, posibilitando expresar, comunicar y transformar (Donoso, Espitia y Rodríguez, 2018), que conversa con los planteamientos y las técnicas narrativas y permite la movilización y visibilización de recursos en el proceso de reconstrucción identitaria que alimenta las pretensiones del proceso investigativo/interventivo.

2. Problematicación

La población infantil ha sido de gran interés investigativo, debido a la importancia que tiene esta etapa en la continuidad de las siguientes etapas del ciclo vital (Donoso, Espitia y Rodríguez, 2018) y el papel que cumple la niñez en los escenarios económicos, sociales y políticos. En el marco del contexto colombiano, el Estado adelanta planes en aras de garantizar la restitución de derechos, cuando éstos fueran vulnerados, a través del Proceso Administrativo de Restablecimiento de Derechos (PARD). Es así, que dentro del Índice de Derechos de la Niñez IDN (2019) se observa que, en los últimos años, se presenta un aumento en la tasa de ingreso al PARD de niños y niñas entre los 6 y 11 años, siendo el incremento de 1.11, valor contemplado entre el 2011 y 2016.

Se comprende además, que el ingreso al PARD tiene variaciones relacionadas con el tipo de derecho(s) vulnerado(s) y los mecanismos para su restablecimiento, en ese sentido,

respondiendo a los intereses de esta investigación/intervención, se encontró en el Observatorio de Salud de Bogotá (2021) que el año 2020 cerró con 8.655 casos de negligencia, siendo 3.400 casos en niños y niñas de los 6 a 13 años, junto con 1.102 casos de abandono en la capital, encontrando 339 casos de niños y niñas del mismo rango de edad presentado. Respecto a estas cifras, el abandono ha aumentado alrededor del 30.9% con relación a la transición del 2019 al 2020.

Es así como, llevando esta cuestión al plano académico y acorde a los intereses investigativos, se realizó una búsqueda de carácter disciplinar en torno a los antecedentes investigativos, encontrando veinte documentos recientes, que varían entre trabajos de grado y artículos de investigación a nivel nacional (Bonilla, Sánchez y Sánchez, 2017; Cortes, Duran y Morales, 2019; Gordillo, Marín y Murcia, 2020; Donoso, Espitia y Rodríguez, 2018; Rodríguez y Frascica, 2015; Bojacá y Torres, 2017; Valbuena y Saldarriaga, 2017; Montoya, Arbeláez y Díaz, 2020; Niño, Jaramillo, Guzmán y Garzón, 2021; Clavijo y Díaz, 2017; Buitrago, 2018) e internacional (Ruiz, Vegas y Carranza, 2016; Castelblanco y Hernández, 2018; Aguilar, 2020; López y Robayo, 2019) articulando a su vez, investigaciones en segundo idioma (Sherr, Roberts y Croome, 2017; Ginige, Baminiwatta y Jayawardana, 2020; Sousa y Cruz, 2018; Asimina, Melpomeni y Alexandra, 2017; Rodarte et al., 2015). Respecto a las categorías inscritas en este ejercicio, se reconoció el interés activo de las investigaciones revisadas para centrar y alimentar nuevas miradas generativas del proceso de restablecimiento de derechos en niños y niñas (Bonilla, Sánchez y Sánchez, 2017; Cortes, Duran y Morales, 2019; Gordillo, Marín y Murcia, 2020).

Aunque en la búsqueda fueron escasos los documentos que articulen la totalidad de categorías implementadas en este ejercicio, con el fin de lograr reconocer los aportes investigativos previos, se llevó a cabo una revisión por categorías, siendo éstas: experiencia de abandono, institucionalización, construcción identitaria y considerando el aporte metodológico se revisaron investigaciones sobre el juego y arte como estrategia interventiva que posibilitó nutrir comprensiones desde diferentes perspectivas.

En ese sentido, iniciando con el abandono infantil, se visibiliza como una forma de violencia o maltrato que emerge en prácticas relacionales particulares y, al mismo tiempo, genera cambios en los actores implicados, es así como Clavijo y Díaz (2017), mencionan que la condición de abandono imposibilita visibilizar recursos, narrando su experiencia actual y futura de manera limitada. Del mismo modo Sherr, Roberts y Croome (2017) reconocen que se presentan emociones y sentimientos frecuentes en situaciones de abandono relacionados

con la vergüenza, la culpa, la angustia, la rabia y el miedo, que hacen parte de sus historias de vida y pueden ser vistas de maneras poco generativas.

Por otro lado, Ginige, Baminiwatta y Jayawardana (2020) mencionan la relación de la experiencia de abandono con cambios en las formas de relacionarse con los demás mostrándose de manera ambivalente. Por su parte, Aguilar (2020) reconoce la importancia de resignificar la situación de abandono infantil, de la mano con la vinculación del deporte o el arte como medio de expresión, pues ante situaciones que pueden ser observadas como adversas, la utilización de recursos cumple un papel importante.

Respecto al proceso de institucionalización como medida dentro del PARD, se han asumido metodologías investigativas de corte cualitativo (Gordillo Marín y Murcia, 2020; Bojacá y Torres, 2017; Bonilla, Sánchez y Sánchez, 2017; Valbuena y Saldarriaga, 2017; Rodríguez y Frascica, 2015) y cuantitativo (Sousa y Cruz, 2018; Ruiz, Vegas y Carranza, 2016; Asimina, Melpomeni y Alexandra, 2017; Montoya, Arbeláez y Díaz, 2020), que concuerdan en la importancia de continuar nutriendo el campo de investigación.

Es relevante entonces, reconocer que el marco de la institucionalización se compone por varios actores, entre ellos los formadores, quienes han tenido un reconocimiento desde el lente investigativo. Por una parte, Bonilla, Sánchez y Sánchez (2017) y Rodarte et al. (2015) mencionan la importancia de la labor de los educadores o formadores, observando que son una fuente de apoyo, debido a que permiten un favorecimiento en la adecuada formación de los niños y niñas, pues se entiende que los formadores son personas significativas, quienes logran proyectar su narrativa de vida en ellos, sin embargo aspectos como la sobrecarga laboral intervienen en la relación que se construye entre formador y niño.

No obstante, Valbuena y Saldarriaga (2017), afirman que las redes de apoyo de los niños y niñas son poco efectivas en la institución, así como las prácticas e interacciones de los profesionales acompañantes, que constituyen el mantenimiento de problemas emocionales, de comportamiento, tendencia al aislamiento e indiferencia. Estas mismas problemáticas encontraron autores como López y Robayo (2019), quien comenta que, desde el contexto de la institución, existen comportamientos agresivos de los niños con sus pares y conductas desafiantes con los adultos, resaltando la importancia del trabajo en términos emocionales y de afrontamiento en estos contextos. Además, Ginige, Baminiwatta y Jayawardana (2020) visibilizan un alto riesgo en niños de los 6 a 18 años de edad en desarrollar problemas psicológicos, relacionados al comportamiento.

Por otra parte, la voz de los niños y niñas, como actores importantes en el PARD, suele mostrarse ausente como lo indica Rodríguez y Frascica (2015) su voz llega a oírse en breves espacios, más no a ser escuchada en los escenarios donde transita el proceso; así mismo, rescatan la necesidad de un trabajo articulado con todos los sistemas que tienen una responsabilidad con el PARD, agregando la utilización de escenarios donde se promueva el diálogo involucrando los actores, entre ellos a los niños. Igualmente, Donoso, Espitia y Rodríguez (2018), reconocen que la voz del niño es invisibilizada en los contextos, donde se posicionan discursos dominantes en torno al rol de protección y conocimiento que cumple el adulto, los cuales se legitiman desde dinámicas de poder.

También se han realizado investigaciones que llevan a cabo comparaciones entre los niños que se encuentran al interior de un contexto institucional y niños con su familia biológica, dando como resultado diferencias entre la forma en que resuelven conflictos socio-morales, enmarcado por pocos recursos y menores estrategias de afrontamiento (Sousa y Cruz, 2018), menores niveles de inteligencia emocional en la adaptación a los cambios (Ruiz, Vegas y Carranza, 2016), habilidades lingüísticas menos favorables en la expresión de sus emociones (Asimina, Melpomeni y Alexandra, 2017) y el desarrollo en las funciones frontales y ejecutivas, siendo menores los resultados de algunas funciones en niños que están en una institución (Montoya, Arbeláez y Díaz, 2020).

Ahora bien, teniendo en cuenta las categorías anteriores, con relación a la construcción identitaria en niños, se observa que Cortes Durán y Morales (2019) mencionan que ésta se configura teniendo en cuenta las relaciones, el contexto, las experiencias y vivencias de los niños; de la misma manera, Bonilla Sánchez y Sánchez (2017) consideran que la identidad se establece a partir de las relaciones, haciendo énfasis en que, bajo los procesos de protección, las relaciones con los educadores, la institución general y el equipo psicosocial tienen un papel activo en este proceso pues retroalimenta su configuración. Por otra parte, Gordillo, Marín y Murcia (2020) en su estudio centrado en los relatos identitarios de jóvenes, observan que el ingreso a los centros de ICBF en niños de 5 años o más, construye de maneras particulares la identidad en un sentido poco posibilitador dadas las diferentes situaciones adversas y las separaciones forzosas que se puedan presentar.

Otro elemento importante a resaltar, es el papel de los discursos dominantes en la construcción identitaria, pues estos posicionan la forma cómo las personas se aproximan y reconocen su entorno, como lo menciona Cortes, Duran y Morales (2019) al existir discursos que niegan la autonomía del niño y su capacidad, se invisibilizan los recursos que él mismo

tiene, de manera que los discursos dominantes y privilegiados culturalmente configuran las experiencias de los niños y niñas en procesos de restablecimiento de derechos, como dolorosas, negativas y deficitarias. Estos discursos son asumidos por los cuidadores, de manera que los niños construyen su identidad y configuran su experiencia bajo sentimientos de preocupación por alcanzar exigencias del contexto, inflexibilizando narrativas ralas, bajo sentimientos de presión y temor, generando a su vez, exigencias en los niños, sumado a una preocupación constante por cumplirlas (Cortes, Duran y Morales, 2019).

Por último, las categorías de arte y juego brindan un mapeo respecto al campo metodológico en el cual Castelblanco y Hernández (2018) identifican la importancia que tiene la implementación del juego y el arte, puesto que otorga transformaciones en las personas, permitiendo una comprensión del mundo, expresión espontánea de pensamientos y sentimientos y el fortalecimiento del desarrollo armónico e integral, añadiendo el papel creativo y de innovación que surge en estos procesos (Buitrago, 2018).

Asimismo, Donoso, Espitia, y Rodríguez, (2018), desde su investigación mencionan que la metodología performativa empleada a partir del uso de metáforas da lugar a la emergencia de relatos que visibilizan experiencias emocionales, reflexivas, proyectivas y cotidianas, resaltando que varias de dichas vivencias, logran ser vislumbradas pese al significado que representa para cada participante y que, así mismo, se logra obtener un ambiente que favorece la confianza entre todos los integrantes.

De igual forma, Ministerio de Educación Nacional (2017) y autores como Niño, Jaramillo, Guzmán y Garzón (2021) mencionan la dimensión artística como desarrollo del potencial, expresivo, creativo, estético, comunicativo, cognitivo, perceptivo, sensible y socio-emocional, a partir de diferentes experiencias artísticas que le permitan a la persona simbolizar, imaginar, inventar y transformar su realidad desde sus sentimientos, ideas y experiencias, entendiendo que en momentos críticos el arte puede generar aportes posibilitadores.

A su vez, distintas investigaciones sugieren seguir explorando sobre la articulación que se puede entretener entre psicología, teatro u otras expresiones artísticas, teniendo en cuenta que la combinación de estas promueve el reconocimiento integral del ser humano y permite la experiencia sensorial junto con la activación corporal, como un medio para facilitar e invitar a la reconstrucción narrativa (Cortés, Durán y Morales, 2019).

Otro sentido que se considera importante destacar, es la pertinencia de articular y vincular la creatividad, expresión e imaginación del juego y el arte con la reflexión, como lo menciona Rodríguez y Frascica (2015) es relevante generar reflexiones en los actores y en los

investigadores, promoviendo los procesos autorreferenciales, siendo más comprensivos de una realidad ante la cual el conocimiento es inacabado y está en proceso de deconstrucción, construcción y reconstrucción. De esta manera, el arte y el juego, puede ser un medio para la deconstrucción y co-construcción entre investigadores/interventores y participantes.

En este orden de ideas, esta revisión permitió delimitar la incidencia y la problemática que aborda este trabajo de investigación/intervención, considerando que el abandono infantil es visibilizado como problemática social y, así mismo, es de resaltar la importancia de los procesos que se vivencian al interior de las instituciones que propenden por procesos de restablecimiento de derechos y la construcción de narrativa de la identidad de los niños a partir de su experiencia, entendiendo que estas experiencias en torno al abandono, pueden llegar a generar experiencias de malestar al ser estresores no normativos en la etapa del ciclo vital.

De la mano con lo anterior, el proceso de institucionalización implica cambios estructurales, emocionales y afectivos en la vida de los niños y, las dinámicas relacionales de la institución y los actores implicados en el proceso cumplen un papel fundamental y significativo para la construcción identitaria de los niños, para posicionarse en términos deficitarios y obstaculizadores, o generativos y posibilitadores. Es por esto por lo que se precisa pertinente recoger las voces de los actores implicados como: niños, formadores e institución, siendo abordado desde comprensiones globales y ecológicas, mediada por el arte y el juego en una apuesta reflexiva a un proceso de investigación/ intervención.

Siendo así, el presente trabajo se articula a la línea de investigación Psicología, Sistemas Humanos y Salud Mental perteneciente a la Facultad de Psicología de la Universidad Santo Tomás, la cual propone comprensiones de los sistemas humanos desde miradas complejas y sistémicas (Universidad Santo Tomás, 2018), es de esta forma que la presente investigación/intervención procura articular el entramado relacional que emerge entre los sistemas amplios y los actores de la institucionalización, bajo el marco de la experiencia de abandono, siendo este un fenómeno complejo, donde se articulan diferentes voces y miradas que nutran el proceso dialógico y reflexivo, entendiendo a los participantes como sujetos políticos, sociales y culturales. De esta manera, aporta con comprensiones dentro del PARD que permitan establecer cimientos para la transformación integradora en la búsqueda de nuevas miradas generativas en los niños que hacen parte del proceso, vinculando elementos teóricos y prácticos e implementando estrategias diversas y novedosas desde el juego y el arte.

Para concluir, se reconoce que ha sido de interés investigativo el campo de conocimiento de maneras aisladas, sin embargo, las categorías articuladas de experiencia de abandono, institucionalización y construcción identitaria en niños tiene poca documentación, añadiendo a esto, la metodología que incluya el arte y juego como una apuesta de investigación/intervención, llegando a suscitar la siguiente pregunta orientadora de este trabajo:

¿Cómo se comprende la construcción y reconstrucción narrativa de la identidad en niños con experiencia de abandono que hacen parte de una institución de protección, en términos generativos y posibilitadores a través del arte y el juego, desde las voces de niños y formador?

3. Justificación

En las últimas tres décadas han emergido comprensiones sobre la niñez y la adolescencia, a nivel mundial, que priman el bienestar y desarrollo, bajo el marco de garantizar sus derechos (Unicef, 2019), de manera que la garantía de estos ha tomado un papel fundamental en la sociedad, generando planes de acción para el correspondiente cumplimiento y restablecimiento de los derechos vulnerados.

En este sentido, la reflexión del papel de los niños y niñas en la sociedad, precisamente en Colombia, hace suscitar cuestiones que permitieron esfuerzos para la protección, el cuidado y el desarrollo de los menores en el contexto (De la Nación, 2018). Así mismo, en la búsqueda de cumplir y reivindicar los derechos, se han construido procesos que intentan posicionar los niños como garantes activos en instituciones dedicadas al Restablecimiento de Derechos.

De este modo, la presente investigación/intervención, que tiene como finalidad articular la experiencia de abandono y la construcción narrativa de la identidad de los niños en una institución PARD, busca reconocer y sumar, desde miradas emergentes, complejas y diversas, en varios escenarios que de manera directa e indirecta llega a sucumbir y generar cambios, sin importar el tamaño de los mismos. Siendo así, desde un plano macro estatal, el desarrollo de los procesos con estos fines permite ampliar los niveles de intervención en la niñez, generando aportes que faciliten y contribuyan de manera significativa en los planes gubernamentales que se llevan a cabo a nivel nacional.

También, el interés por explorar y la necesidad de comprender los tejidos sociales contruidos desde los esfuerzos desarrollados por las organizaciones involucradas, permite a las mismas implementar estrategias que circunscriben las conclusiones, no solo de este trabajo, sino de los contruidos desde las voces de los niños, de un formador y de las

investigadoras/interventoras, que llegan a complementar y fortalecer los canales de comunicación, atención y formación, llevados a cabo satisfactoriamente y cumpliendo con los objetivos de las organizaciones con relación a la protección y el bienestar bajo una vida digna.

A su vez, haciendo referencia a la institución abordada en el presente trabajo, en aras de dar cumplimiento con su misión y visión, brindan el apoyo especializado a cada uno de los niños inscritos en la institución, este proceso investigativo/interventivo busca resaltar la labor del sector administrativo y destacar la relación que se construye entre formadores y niños, favoreciendo los cambios generativos dentro de la institución, que van más allá de sus puertas, pues los cambios movilizan hilos relacionales en distintas direcciones. Además, el permitir contar con estos espacios de conversación y reconstrucción, permite tanto a los niños, formadores e institución generar y crear relatos alternos, siendo útiles para la sociedad y los sistemas en los que se relacionan, “narrándose de una forma posibilitadora y de esta manera comprender su futuro con objetivos y expectativas nuevas” (Clavijo y Díaz, 2017, p. 94).

Igualmente, el fin de esta investigación estuvo dirigida hacia los niños, donde se destaca la importancia de sus vivencias y la posibilidad de narrarlas y re-narrarlas más allá de discursos dominantes y narrativas privilegiadas, que en ocasiones no encajan con las historias de vida desde lo que se siente, piensa y vive, para que se generen espacios que permitan la conversación, el diálogo y la emergencia a través el juego y arte como medio de expresión.

Por último y no menos importante, esta investigación desea seguir nutriendo las miradas, apuestas y metodologías emergentes que favorecen a la psicología, lo que permite el crecimiento de la disciplina y los aportes que realiza la Universidad Santo Tomás, con relación a la responsabilidad y la corresponsabilidad social que caracteriza a la institución, dirigidos hacia la articulación de escenarios que permitan seguir construyendo y resaltando la importancia de continuar realizando investigaciones con orden interventivo bajo los aportes y transformaciones sociales desde el reconocimiento al otro.

Es así que, desde estos aportes y el reconocimiento claro que otorga la sociedad, el gobierno, la Universidad y la reflexión de las investigadoras/interventoras sobre su papel dentro de este tejido relacional, surge la necesidad de seguir complementando, fortaleciendo y desarrollando alternativas que apunten al principio de equifinalidad propuesto en la noción sistémica, muchos caminos, un mismo fin (Bertalanffy, 1976), donde el actuar del psicólogo, desde la perspectiva de cambio y transformación, posibilitan impactos a nivel personal, colectivo, institucional y social.

Finalmente, como aportes de esta investigación/intervención a la línea de investigación: Psicología, Sistemas Humanos y Salud Mental, se encuentran nuevas miradas que suman desde la complejidad y la noción de redes que alimenta y visibiliza los diferentes sistemas que interactúan y se interconectan en el proceso de restablecimiento de derechos para contribuir con transformaciones sociales, que emergen desde elementos epistemológicos, teóricos, relacionales y prácticos por apuestas que propendan por la salud mental, nutriendo nociones sobre el cuidado, la protección y deconstruyendo narrativas privilegiadas que obstaculicen el proceso, permitiendo así la novedad desde la generatividad.

4. Objetivos

4.1 Objetivo general.

Comprender la construcción narrativa de la identidad desde la experiencia de abandono, en niños que hacen parte de una institución de protección, con el fin de facilitar su reconstrucción identitaria en términos generativos y posibilitadores, a través del arte y el juego, desde las voces de los niños y un formador.

4.2 Objetivos específicos.

Identificar los procesos de construcción narrativa de la identidad en los niños que hacen parte de una institución de restablecimiento administrativo de derechos.

Reconocer las narrativas privilegiadas en torno al abandono y la institucionalización desde las voces de los niños y el formador.

Co-construir relatos alternos en los niños y en el formador, que posibiliten un proceso de reconstrucción identitaria en los niños, desde miradas generativas, a través del arte y el juego.

5. Marco teórico

Con el fin de otorgarle consistencia al trabajo investigativo/interventivo, nutriendo el mismo desde diferentes perspectivas con fundamentos teóricos establecidos que permitan, a su vez, clarificar y direccionar el proceso de la investigación, se proponen los planteamientos paradigmáticos, disciplinares, interdisciplinares y legales para el desarrollo, los cuales serán explicados a continuación.

5.1 Marco paradigmático

Se contempla que este trabajo de investigación/intervención tiene bases y principios que abarcan la diversidad, complejidad y dinamicidad de los fenómenos. Desde los siguientes paradigmas, se comprende y edifica con mayor descripción la posición paradigmática de las investigadoras/interventoras.

5.1.1 Pensamiento complejo.

El concepto de pensamiento complejo ha venido recuperando su sentido originario a lo largo del tiempo, es así como dicha idea se emplea para abordar nuevos significados y puntos de vista sobre lo humano y la relación que este tiene con la naturaleza. Así mismo, Morín (2007), menciona la palabra *complexus* como referencia a lo que se encuentra entrelazado o tejido entre sí, es así como el término “complejo”, se emplea hoy día para tener una comprensión más holgada, donde se entiende que el mundo está entrelazado por finos hilos que permiten la conexión de historias, objetos y fenómenos que, a su vez, posibilitan la creación e influencia en cada sujeto.

Es así, como el pensamiento complejo, permite dar cuenta de la construcción narrativa identitaria de niños con experiencia de abandono y como este, está integrado a las instituciones de restablecimiento de derechos, puesto que dichos niños dentro de su desarrollo y/o crecimiento, están en constante interacción con distintos sistemas, tales como el Estado, la sociedad, la escuela, las entidades religiosas, instituciones, los tutores, formadores, directivos, administrativos y pares. Dichas interacciones, experiencias y relatos le van permitiendo al niño hacer su propia construcción identitaria, pues estos sucesos continuos y dinámicos se van entretejiendo entre sí, llegando a la conclusión de que hacer comprensiones con hechos aislados es inútil y que, por esto, la complejidad abarca todas las áreas del conocimiento, permitiendo entrar a detalle y con especificidad de cualidades, dentro de cada sistema, para lograr una lectura y comprensión más completa, Morín (2007).

Del mismo modo, Morín (2007) indica que el pensamiento complejo se centra en pensar el vivir y vivir el pensar; es por esto que la comprensión elaborada en torno al fenómeno de abandono, fue abordada desde diversos postulados a nivel interdisciplinar y disciplinar, que nos permitían identificar los diversos aspectos relacionados con dicho fenómeno y teniendo en cuenta la particularidad de cada uno de los casos, pues se entiende que cada persona está situada en un contexto sociocultural particular que permite significar las experiencias de manera diferente, vislumbrando desde esta apuesta a la relación, unión, conjunción e inclusión.

Siendo así, es importante recoger principios del pensamiento complejo, que abarcan el proceso investigativo/interventivo descrito, dando más estructura y forma a lo ya leído. Para esto, es importante seguir centrando los alcances a Morín (2007), entendiendo este fenómeno desde el principio dialógico, donde se comprende a los niños y formador dentro de un sistema en el que necesitan actuar juntos para su existencia como institución, llegando a entender la relación dialógica entre los actores.

Ante lo último, esa misma relación entre actores involucrados se vislumbra, principio como el hologramático, donde se comprende que el niño y formador no solo están en el todo, sino que el todo está en el interior de cada actor participante, que permite a su vez, traer a colación el principio de auto-eco-organización, donde como sistema se preservan, se auto producen y se auto organizan, observando la interrelación entre las partes y el todo del sistema.

Desde esta autoorganización, también se deja a la luz el principio de emergencia, en el cual pueden llegar a surgir nuevas propiedades, nueva relación entre miembros del sistema, que busca una nueva organización, funcionamiento y adquisición de funciones (Morín, 2007)

5.1.2 Teoría de los sistemas.

El mundo, los países y hasta el cuerpo humano están constituidos por partes que no pueden ser separadas del mismo sistema, implicando unicidad, totalidad e integralidad en el estudio y comprensión de los mismos, entendidos no como fenómenos aislados. Desde esta comprensión, se retoma a Bertalanffy (1976), precursor de la Teoría de los Sistemas, quien menciona que un sistema es un conjunto de elementos que interactúan de manera dinámica en el que el estado de los elementos se determina por el estado de los demás que lo configuran, implicando la totalidad entre las partes.

Es así que, los sistemas se constituyen acorde a la cantidad de información con la que interactúa en el entorno o contexto, clasificándose como cerrados o abiertos, esta última, reconoce la importancia de la interacción desde su funcionamiento como circular y recursivo. Los sistemas abiertos, son los que convocan interés en esta investigación/intervención, pues organizan otros sistemas, dinamizan relaciones precisas, historias de vida, experiencias, problemáticas y discursos de poder que se organizan en sistemas más pequeños como lo son la familia, institución, e individuo (Bertalanffy, 1976).

Desde lo mencionado, se entiende que esta investigación/intervención, vislumbra los procesos conversacionales, respecto a la comprensión que los niños tienen de la experiencia de abandono, y cómo estos intervienen con diferentes actores que hacen parte de las

relaciones e historias de vida, es por esto, que los sistemas no dependen de manera directa de una estructura dada o rígida, sino que más bien esta se forma a través de la interacción con el entorno en el cual están inmersos.

Es importante, enmarcar el ejercicio investigativo/interventivo desde algunos principios, propuesto por la mirada sistémica (Bertalanffy, 1976) donde se reconoce la totalidad del sistema más allá de características individuales de los niños o formador, sino que es entendida desde un todo; También, se destaca que los sistemas, tienden a conservar la identidad, sus particularidades y diferencias con otros sistemas con respecto al sistema familiar e institucional, tanto en los niños como en el formador.

Al seguir entendiendo los sistemas en una noción de totalidad, se comprende a su vez el término de sinergia, que involucra cualquier cambio por pequeño o grande que sea en alguna parte de sistema connota a las demás o a la totalidad del sistema, donde implica una interdependencia, observada en el ejercicio por la implicación de sistemas en los que interactúa el niño y formador.

A su vez, desde el marco de la investigación/intervención se reconoce una retroalimentación y constante intercambio de información a través de las voces de los niños y formador, que al igual, en sus voces intercambian flujo de información que han tenido con otros sistemas, como la familia, el colegio y la comunidad del barrio en el que vivían.

Por su parte, desde esta perspectiva, se reconoce los principios de homeostasis y morfogénesis, en el que los sistemas llegan a buscar su tendencia a mantenerse estable y al cambio, principios que se enmarcan tanto en la etapa del ciclo vital de los participantes, cómo el proceso que llevan dentro de la institución, su tiempo de permanencia y demás causas familiares que ubican a los niños en esos contextos de institución.

5.1.3 Construccionismo social.

Para Gergen (1996), el encuadre sociolingüístico posiciona a la cultura como un espacio en el que emergen los marcos lingüísticos y en el que estos, toman sentido, pues el lenguaje se concibe desde sus propiedades como constructivas, performativas y pragmáticas, pero que a su vez se reconocen las prácticas sociales y la emergencia de relaciones en contextos determinados que estructuran la realidad.

De este mismo modo, se infiere que lo que emerge en el interior de la cultura, surge de las relaciones y del intercambio del lenguaje, como lo plantea Gergen y Gergen (2007) “los principios de la interacción humana no se pueden desarrollar fácilmente con el paso del tiempo porque se basan en hechos que generalmente no permanecen estables” (p. 5),

concluyendo entonces, que no se puede llegar a generalidades, puesto que cualquier práctica, significado, experiencia o fenómeno, responde a situaciones, espacios y tiempos particulares de cada sujeto. De igual manera, el construccionismo social según Payne (2002), enfoca las diferentes relaciones que se presentan entre las personas y las normas sociales, las cuales resultan de diferentes necesidades que son parte de las demandas de cada contexto y de los actores del mismo. Es allí, que a partir de dichas necesidades emergen influencias por parte del contexto en la vida de los sujetos y al mismo tiempo dichos sujetos influyen en su contexto.

Por esto, dentro del ejercicio investigativo / interventivo, las relaciones y el uso del lenguaje juegan un papel importante, permitiendo la co-construcción de nuevos relatos, y el llegar a distintos acuerdos sobre lo que puede ser comprendido como válido o no, ésta, surge de la negociación social en el intercambio cultural, de manera que le adjudica significado, propiedad y pertenencia a esas acciones consideradas de forma dicotómica, como bueno o malo, siendo esto una cuestión de influencia social (Gergen y Gergen, 2007).

Por último, los seres humanos por medio del lenguaje y distintas interacciones, van dándole sentido, significado y valor a las realidades que se van construyendo, facilitando así relatos acerca de sí mismo y de la realidad en la cual están inmersos, involucrando en este, el proceso, el comportamiento y las acciones que hacen que los sistemas trabajen de manera conjunta y concertada, es así que se abraza la noción de que el yo es una narración que se convierte comprensible dentro del plano relacional (Gergen y Gergen, 2007).

Sintetizando lo anterior, la investigación se encamina como interventivo, partiendo de la idea de que tanto los niños, como el formador, comparten diferentes significados sobre el fenómeno de abandono a partir de sus propias realidades y experiencias con el mismo, generando así, un ambiente de co-construcción, como menciona Gergen (2005) “el punto de la investigación no es documentar patrones existentes de vida social, sino dar vida a las posibilidades de nuevos modos de acción” (p. 177).

Finalmente, Gergen (2005) menciona que “el profesional no es, entonces, un mero sirviente de las instituciones existentes, sino un agente potencial de un cambio de gran alcance” (pp. 178-179), en relación con lo anterior el papel que juegan las investigadoras/interventoras dentro del proceso, es de suma importancia, puesto que, por medio de procesos conversacionales, se puede llegar a la movilización de relatos alternos, que darán cuenta del ejercicio autorreferencial. Así mismo, los distintos aportes generan nuevos

aprendizajes, tanto para las investigadoras/interventoras en su crecimiento personal y profesional, como para los participantes y la institución garante de derechos.

5.1.4 Cibernética de segundo orden.

Retomando a Von Foerster (1991), el cual señala que para que la cibernética desarrollara cambios paradigmáticos, debía situarse al observador dentro del sistema que estaba observando, así, afrontaría un nuevo modelo epistemológico que permitiría al observador plantear o generar nuevos objetivos y pensarse sobre el papel que desempeñaba dentro del sistema observado. De allí, surge una distinción valiosa sobre la cibernética clásica o de primer orden y la cibernética de segundo orden, puesto que la primera tenía como fin buscar la objetividad, observando desde afuera los fenómenos de estudio, a diferencia del segundo planteamiento, que se sitúa en el interior de los fenómenos, pretendiendo negar la subjetividad, tomando partida dentro de la investigación, generando procesos autorreferenciales y teniendo presente la circularidad (Von Foerster, 1991).

Situando, la versión de este trabajo en términos de segundo orden, autores como Von Foerster (1991) quien recalca el papel del observador como importante dentro del sistema observante, permitió, que Keeney (1987), incluyera el observador dentro del seno de observación haciendo todas las descripciones desde nociones autorreferenciales. Lo que permite, involucrar las subjetividades, marcos de referencias, prejuicios y creencias dentro de ese mismo sistema de observación, ya que, no se pretende dar una realidad objetiva, sino más bien, permitir que el observador haga parte de lo observado y su participación sea más activa, pues dicho proceso permite y/o genera espacios más reflexivos, en donde se logra, la construcción de conocimiento.

Así mismo, es importante mencionar tres conceptos que hacen empalme con esta noción, el observador, el lenguaje y la sociedad. El primero, concierne al que está observando, donde se reconoce como sujeto activo en la creación de conocimiento, vinculando la subjetividad dentro de los procesos investigativos, desde visiones posibilitadoras y generativas (Von Foerster, 1991).

El lenguaje, es visibilizado como una herramienta valiosa que permite llevar a cabo diferentes descripciones que se realizan por medio de lo que se está observando, donde se configura la experiencia, reflexiones, explicaciones y argumentos del mundo y los fenómenos (Ortiz, 2013). Autores como Maturana (1993), hacen hincapié en que los objetos surgen y se recrean en el lenguaje, utilizado constantemente en el intercambio con el mundo.

La sociedad, como último concepto ubica dentro de él, al sujeto observante, constituyendo, integrándose y dando forma a dichas observaciones en un contexto particular. Es por medio del lenguaje que se recrea y se mantienen prácticas relacionales, dialógicas y de creencias que se mantienen en la sociedad (Von Foerster, 1991).

A su vez, Beer (1959), menciona que el objetivo general es reconocer al otro como sujeto que construye su relación dentro de su propia experiencia, aportando así a la construcción de la realidad, por este razonamiento, y los anteriores, se precisa que el interés investigativo/interventivo, está enmarcado en reconocer la voz e interpretación de las investigadoras/interventoras en el proceso de la construcción y reconstrucción narrativa de la identidad en los niños, ubicando la subjetividad como un papel importante, sin desconocer las creencias, prejuicios y reflexiones que llegan a nutrir no solo el ejercicio investigativo, sino que llega a sucumbir en la experiencia de los demás participantes, desde marcos autorreferenciales y hetero referenciales, ya que como menciona Keeney (1987), la cibernética de las relaciones entre mundos, nos lleva a comprender que siempre se contarán con influencias propias en el sistema a investigar y de la misma forma dicho sistema influirá en los investigadoras.

5.1.5 Ontología del lenguaje.

Echeverría (2003), retoma la concepción del lenguaje como medio para dar sentido a la experiencia, pues es desde allí, donde habitan los seres humanos a través de marcos lingüísticos, comprendiendo la multidimensionalidad del ser, pero abordando al lenguaje como mecanismo para sentido. Desde esta mirada, es importante reconocer la emergencia de los procesos reflexivos que van generando cada participante, dándole así, una mayor importancia al significado de los conceptos.

Echeverría (2003) menciona que el pensamiento reflexivo acerca de los conceptos y del lenguaje, implicó una nueva perspectiva en cuanto a nosotros mismos como seres humanos, con características que sólo pueden ser expresadas a través del lenguaje, llevándonos así a utilizar un nuevo “lenguaje del ser” (Echeverría, 2003, p. 15). Por esto, la importancia del poder comunicar por medio del mismo y reconocer que la interpretación que cada persona crea de sí mismo es por medio del lenguaje y a través de él.

Del mismo modo, Echeverría (2003), menciona tres postulados de la ontología del lenguaje con los cuales se puede conocer las construcciones lingüísticas como observadoras de fenómenos humanos y del mundo en el cual estamos inmersos. El primer postulado hace referencia a la interpretación de los seres humanos como sujetos lingüísticos, mediado por el

lenguaje, ya que los seres humanos describen y comprenden distintos fenómenos que, por medio de este, le da sentido a la vida en sí misma. El segundo postulado menciona que el lenguaje se interpreta desde lo generativo, haciendo referencia a que el lenguaje juega un papel posibilitador, permitiendo así, que cada persona cree y describa su propia realidad y le dé una especificidad. El último postulado menciona que, se interpreta que en el lenguaje y a través de él, se desarrolla el ser humano y se crea así mismo.

Finalmente, dentro del ejercicio investigativo/ interventivo, se considera hacer uso de dichas interacciones lingüísticas, que están enmarcadas en prácticas relacionales, socioculturales, particulares y discursivas, generando como resultado nuevas construcciones, significados, experiencias y narraciones con relación al fenómeno de estudio.

5.2 Marco disciplinar

Manteniendo la línea de trabajo fundamentada desde elementos teóricos que han emergido en la psicología, se plantean las siguientes categorías que orientan el desarrollo y la mirada disciplinar.

5.2.1 Construcción narrativa de la identidad.

Desde la mirada constructivista, el construccionismo social y las nociones que priman las narrativas como elementos que configuran la vida y al ser humano, la identidad es entendida como un conjunto de narrativas que permiten otorgarle sentido, forma y expresión a lo que somos, hemos sido y seremos, que posicionan al sí mismo como creaciones producto de las interacciones sociales y lingüísticas, de manera que es posible describir al sí mismo de múltiples formas y en muchos sentidos (Anderson, 1997).

De este modo, la identidad se entiende como una co-construcción de sí mismo descrita en historias que dan sentido a la vida, la cual se configura a través de la relación con los otros y se reconstruye constantemente mediante la interacción lingüística social (Fonseca, 2015). Así mismo, se comprende que la identidad, definida en esta posición, está en constante actualización, es dinámica, construida a partir de narrativas, que configuran estos relatos identitarios, como lo escribe Fonseca (2015) estas historias pueden tomar estabilidad cuando tienen lugar continuamente en episodios que definen el sentido vital, constituyendo un guion, el cual puede ser visto como organizador de la experiencia, pues organiza de manera secuencial los acontecimientos, marcándolos en un sentido de temporalidad, pero a su vez, articula nuevos acontecimientos a los cuales se les otorga significado de manera coherente con la historia, situando la “estabilidad” de la identidad.

De esta manera, se construyen relatos de sí mismo, los cuales se cuentan, a partir de las interpretaciones y recuerdos que se tiene, contando historias que reúnen fragmentos de nuestra experiencia y, claramente, estas son mediadas e influenciadas por el contexto y la cultura, permitiendo, a su vez, que estas historias se vuelvan múltiples y complejas. (Payne, 2002)

En este orden de ideas, las narrativas están permeadas por el espacio y tiempo en las que se construyen en la historia de vida (González, 2010; Ricoeur, 1999), comprendiendo que a través de esta, se configura la identidad, que emerge en relación al otro “dotando de sentido y propósito a los sujetos, que desde una lógica sistémica, son entendidos, a su vez, como sistemas abiertos en constante intercambio con sistemas cada vez más amplios que llegan al macro contexto histórico-cultural” (Fonseca, 2015 p. 2). Es decir, se contempla las narrativas construidas y privilegiadas en la vida del sujeto, la cual está mediada por el contexto histórico, cultural y político en el cual se relaciona, configurando sus relaciones y sus narrativas, al igual que los relatos identitarios con los sistemas amplios e inmediatos.

Desde esta noción, se comprende que las relaciones y eventos significados como críticos posiblemente implican transformaciones identitarias en los sujetos, en donde se obstaculiza el poder articular posibilidades y recursos para relacionarse, construyendo versiones pobres o saturadas de sí mismos (White y Epston, 1993), las cuales llegan a posicionarse como versiones totalizadoras e inflexibles en la vida de las personas, desconociendo la riqueza de su experiencia. Por lo tanto, es importante mencionar que, al ser dinámicas y cambiantes, la narrativa identitaria puede escribirse y reescribirse, siendo posible la creación de identidades que permitan u obstaculicen lo que cada persona es (Anderson, 1997), por medio de re-narraciones se da apertura a la transformación y construcción de versiones alternas sobre sí mismo, que reconozcan otros momentos de la experiencia que no habían sido contempladas.

5.2.2 Noción de cuidado: experiencia de abandono.

El cuidado puede ser comprendido desde diferentes perspectivas que le otorgan sentido y significado según las experiencias y las personas que son parte de esta relación, es concebido como “una disposición genuina para con el otro, reciprocidad y el compromiso de promover el bienestar del otro” (Pierson, 1999, citado por Benjumea, 2007, p. 106). Bajo esta perspectiva los padres cumplen la tarea de cuidado tanto físico, como emocional, hacia sus hijos, siguiendo sus funciones y obligaciones paternas y su importancia se centra en la presencia continua del mismo.

Ahora bien, cuando estas prácticas de cuidado no tienen lugar y, por el contrario, se configuran experiencias situadas en negligencia y abandono, las cuales se configuran como

dinámicas de violencia, conllevan a que los niños y niñas ingresen a medidas de protección. Es pertinente clarificar la diferencia entre el abandono y la negligencia, la cual según Sanín (2013) se sitúa en el papel del cuidador, pues en la segunda tiene todas las condiciones y no satisface las necesidades del niño o niña, mientras que en la primera el cuidador está ausente. Dentro de estas condiciones de abandono, se plantean quiebres en el desarrollo óptimo del niño o niña a nivel físico, cognitivo, social, emocional y relacional, pues es la familia el primer núcleo garante de protección y cuidado (Agresta, 2015).

Es así, que muchas de las razones por la que los niños y niñas ingresan a protección y a la institucionalización es por tener experiencia relacionada con el abandono, fenómeno que se entiende como una manera de maltrato y violencia. Agresta (2015), clasifica el abandono como físico y emocional, siendo el primero más detectable, en relación con vestimenta, cuidado personal, alimentación, vivienda, educación destacando el papel de cuidador como ausente. El segundo, se caracteriza por expresiones hostiles dirigidas al niño o niña y expresiones de crítica, desprecio y rechazo.

Ahora bien, desde posturas narrativas y circulares es importante precisar el nivel de responsabilidad familiar, las tareas evolutivas respecto al ciclo vital en el que se encuentran y la presencia de estresores no normativos dentro del sistema familiar. Para esto, se comprende que la familia es un sistema importante y complejo en el que más allá de su composición, posibilita la emergencia de nuevas formas de ser, diversas maneras de organización y desarrollo, entendida como una unidad cultural, socio-económica y espiritual, que se constituye como grupo que construye lazos que trascienden la consanguinidad, el aspecto físico y emocional, de manera que emerja el sentido de pertenencia y unidad, siendo un espacio donde se comparten expectativas, sueños, dolor y sufrimiento, adoptando costumbres que se conectan con el tejido cultural, social, histórico y económico (Oliva y Villa, 2013).

Desde una noción sistémica, el sistema familiar trasciende la composición, nutriéndose más respecto a las dinámicas de poder, funciones, roles y autoorganización que ocupan y en la que se movilizan para sobrevivir como sistema (Minuchin, 1998) y fija la mirada en como menciona López (2017) “comprender que los miembros están regulados por normas y reglas de comportamiento que garantizan ciertas funciones familiares” (p. 39).

Así mismo, se comprende la noción de cuidado a partir de la etapa de ciclo vital por la cual atraviesan, además de la historia de vida familiar y personal, en este caso, Hernández (1997) menciona que las etapas del ciclo vital permiten comprender los procesos de adaptación bajo

tareas evolutivas propias de cada momento, retomando estresores normativos y no normativos que configuran la experiencia y el cumplimiento de las tareas de la etapa.

Estos estresores no normativos, propuestos por Hernández (1997), se contemplan en la etapa de Familia con hijos escolares, descritos como la muerte de los padres, separación, abuso físico y emocional, donde se contempla el abandono por parte de los padres. Estos acontecimientos pueden llegar a configurar la experiencia y la transición sana de los miembros del sistema por las etapas del ciclo vital.

Se comprende que la presencia de estresores no normativos, ubican a la familia en una serie de relaciones complejas, donde se llega a dificultar su organización, su estructura y su funcionamiento, enfatizando en los límites, descalificación, rechazo, desconfirmación del otro y dificultades en la comunicación complejizando la transición por esa etapa del ciclo vital (Minuchin, 1998).

De allí se construye la noción de identidad familiar y, a su vez, la propia identidad de cada miembro de la familia, estando en constante construcción la cual se sincroniza o no con las historias dominantes a nivel social y cultural, dando lugar a narrativas saturadas y rígidas o enriquecidas con aspectos generativos, dinámicos y de coevolución (White y Epston, 1993).

5.2.3 Dinámicas institucionales.

La institucionalización, es un acontecimiento que modifica la organización y el funcionamiento de un sistema familiar que, a su vez, se vincula a la interacción con otros sistemas, pues el ingreso a la institución, articulado a procesos legales y jurídicos, contrae una carga emocional, cognitiva y social al sistema familiar que está inmersa en estas interacciones.

De esta manera, la institucionalización es considerada como la estrategia de protección desde un orden estatal, que cobija y garantiza el cuidado y bienestar de los niños y niñas que han sido abandonados por sus familias de origen o con algún tipo de maltrato por parte de estas mismas, es pertinente mencionar que el abandono culmina generalmente en procesos de institucionalización, entendida como un cambio en la historia de vida y construcción de la identidad (González, 2008).

En este proceso, se media por el derecho a restablecer los derechos vulnerados, donde se generan estrategias y planes de acción desde un orden político y jurídico que cobija a los niños y niñas desprotegidos (Sanín, 2013), pues se busca construir un ambiente propicio de cuidado y protección para favorecer y posibilitar su desarrollo, en sentidos tanto físicos como

emocionales, estableciendo redes de apoyo claras y permitiendo ampliar las posibilidades en sus historias.

Con esto, miradas desde la generatividad como Bonilla, Sánchez y Sánchez (2018), reconocen la institución como un sistema, que se auto organiza, se moviliza y crea ciertas dinámicas de relación en las cuales se construyen roles, límites y funciones. Esto quiere decir, que el niño o niña al estar situado en este contexto, configura su identidad e historia de vida desde versiones diferentes a las esperadas socialmente (White, 1994). Esta misma idea la comparte Berger y Luckman (2003) quienes definen los procesos de la institucionalización como un conjunto de acciones específicas y reciprocas de un grupo de personas con diferentes roles, poderes y responsabilidades, teniendo como finalidad el ejercer control sobre una población específica.

A su vez, el sistema familiar y la institución entretejen una relación en la que Imber- Black (2000) comprende cómo “los sistemas amplios transmiten los supuestos y los valores fundamentales de la cultura en lo que se refiere a los seres humanos, su necesidad de cuidados, la atribución de la culpa y la responsabilidad por el cambio” (p. 16), posicionando un papel de responsabilidad importante en la relación familia - institución de la que se construyen narrativas y experiencias para el niño y niña que hacen parte del proceso.

Así mismo, dentro de las dinámicas institucionales se contempla las relaciones y vínculos constuidos en los marcos de la institución, estos comprendidos a través de Berger y Luckman (2003) quienes definen la institucionalización como un medio en el cual se construyen posibilidades, experiencias y significados al estar confrontado en un mismo espacio, bajo ciertas normas de control y poder.

5.3 Marco multidisciplinar

Buscando articular comprensiones que han surgido desde diferentes disciplinas en torno al campo de conocimiento desarrollado en el presente trabajo, se recogen miradas y comprensiones teóricas del derecho y la sociología, sobre la institucionalización y la noción de cuidado.

5.3.1 Derecho.

El derecho se considera como el estudio de “normas jurídicas que regulan la conducta de los hombres en la sociedad” (Reyes, 2012, p. 10). Dado que cada conducta humana se rige por reglas sobre el comportamiento, los niños tienen un papel fundamental ante la ley, pues se reconocen como sujetos de derechos donde su protección, garantía y cuidado prima en el marco jurídico.

En este sentido, el incumplimiento de la norma se considera delito, ante esto, el abandono infantil como una forma de maltrato infantil, primando la restitución de los derechos de los niños y niñas por lo cual se da inicio al Proceso Administrativo de Restablecimiento de Derechos siendo competencia del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, donde se establecen lineamientos que dan cuenta de las “ directrices que se deben cumplir para la atención a los niños, las niñas, adolescentes en las modalidades de atención establecidas, con el fin de superar las situaciones de amenaza o vulneración de sus derechos y generar condiciones para el restablecimiento” (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2019, p. 8).

Para comprender más la noción de abandono infantil desde versiones como el derecho, se posiciona en este apartado el derecho de familia, situando en primera medida las concepciones de familia que se entiende desde esta disciplina. Para esto, Medina (2014) esclarece las medidas del derecho a la simplificación y generalización de los conceptos, para así mismo cumplir con el objetivo de regular las conductas colectivas de los seres humanos en la sociedad, contemplando a la familia como la célula social, donde inicia el proceso de regulación de conductas colectivas, el cual inicia con conformación de pareja, crianza de hijos, de la cual varía por tipología familiar (nuclear y uniparental). Desde el mismo autor, se reconoce que el derecho puede llegar a tener dos interpretaciones jurídicas de la noción de familia, una de ellas por vínculo de parentesco y el segundo como estructura social.

A partir de esta primera visualización, se concentra las fuerzas de esta disciplina a definir obligaciones conyugales, paterno filiales y filiales desde marcos jurídicos, en este caso, este apartado se dirige hacia el cuidado en niños y niñas concebidos desde la perspectiva del derecho de familia, para aquello, Quezada (2017) dialoga sobre el cuidado de niños y niñas estipulado como un tipo garantía para el cumplimiento de los derechos de ellos, además de compartir el deber con el Estado respecto a la protección familiar.

Desde esta línea, se pronuncia que los progenitores son los garantes del cuidado y protección de los menores en el contexto, en primer momento se espera que sean ambos progenitores los garantes de lo mencionado, en caso de separación, por medio de la custodia, uno de ellos se encargará del cuidado y protección de los niños, entendido como interés superior (Quezada, 2017).

El concepto de interés superior hacia el menor es comprensible, debido al deber actuar del Estado para garantizar el cumplimiento de derechos y cuidado por parte de los progenitores, brindando herramientas y oportunidades para el desarrollo óptimo de los niños y niñas, ya

que, al no ser así es el Estado quien debe asumir esa responsabilidad de cuidado y protección por medio de procesos como la institucionalización (Quezada, 2017).

Parece necesario finalizar este apartado, unificando las versiones que el derecho de familia ayudó a nutrir y complementar este trabajo de investigación/intervención, donde se posiciona a los niños y niñas en lugares privilegiados, asociado al nivel de responsabilidad de los padres independientemente de su situación conyugal, lo que delimita también funciones, responsabilidades y funcionamiento a nivel familiar que ocasiones no dan claridad y llegan a procesos en los que los derechos de los niños no son garantizados por los cuidadores, llegando a instancias como la de ingresos a instituciones dedicadas a estos fines.

5.3.2 Sociología.

La sociología está comprendida como “el estudio sistemático del comportamiento social y de los grupos humanos, a su vez, se centra en las relaciones sociales, cómo esas relaciones influyen en el comportamiento de las personas” (Schaefer, 2006, p. 3), la cual aporta a este trabajo desde la comprensión de las dinámicas sociales que tienen lugar en los procesos de abandono.

Por su parte, diversos promotores de esta disciplina han vislumbrado un campo que se conecta directamente con la niñez, participando activamente en este trabajo investigativo/interventivo denominada la sociología de la infancia. A partir de este campo de la sociología, se reconoce a la familia como una institución social fundamental en el proceso de la sociedad, en el cual, a través de valores, creencias y costumbres se instaura una cultura en los miembros de la familia, definida como un grupo que está compartido por lazos sanguíneos o emocionales (Pavez, 2012). Esta versión se ha transformado, tal como lo menciona Pavez (2012), donde en las versiones contemporáneas, la infancia desde la sociología puede llegar a verse como una estructura social independiente de la familia.

Otros autores, observan la infancia como una construcción social, en la que ven a los niños como agentes de sus propias relaciones, sus propios procesos de socialización, siendo sujetos activos que llegan a comprenderse como estructuras sociales y políticas aisladas y sostenibles, siendo universal que depende de la dimensión cultural y social (James y Prout, 1990, citado por Pavez, 2012). Partiendo de esto, se observa al niño desde un proceso relacional, en el cual la noción generacional es clave, para entender la estructura social y cultural de la infancia, para ello, parten del valor de la experiencia de los niños y niñas como adquisición de conocimiento, haciendo de un niño un agente y actor de su propio proceso (Pavez, 2012).

Por otra parte, al esclarecer las nociones de infancia que propone esta disciplina, se hace preciso mencionar temas relacionados a ella y a este trabajo, como lo es el abandono infantil, desde aquí, menciona Sánchez (2004) que “las condiciones de abandono de los niños son producto de la exclusión social, que caracteriza los actuales procesos de globalización y de la moderna modernidad dominada por políticas Neoliberales” (p. 17). De manera que el contexto social, político y cultural toma relevancia para la comprensión del abandono infantil, pues situaciones y condiciones precarias, se relacionan con este hecho. Además, se plantea la manera en cómo varían los periodos por las etapas de vida, dados los factores sociológicos y culturales, además de la diferencia de clases sociales (Sánchez, 2004).

De otro modo, en términos de los procesos de institucionalización, la sociología plantea, en cuanto a las instituciones sociales, una competencia e imposición que puede presentarse para imponer las propias versiones de infancia, donde se privilegian prácticas particulares e ideologías institucionales, objetivando al niño desde un conflicto ideológico (Sánchez, 2004), posicionándolos como lo menciona Pavez (2012) como sujetos pasivos en los procesos sociales y en estructuras sociales tan amplias y complejas.

Es considerable reflexionar, sobre las versiones que se alcanzaron a recoger desde la sociología, ya que se logra identificar el aporte al trabajo de grado, respecto a la comprensión de los discursos sociales en torno al proceso de institucionalización y las dinámicas de poder que pueden estar implícitas en la organización institucional, además de, posicionar desde otras vertientes al niño como sujeto activo a nivel social y cultural. Teniendo esto presente, es posible indagar en las versiones y nociones de la infancia y la institucionalización, desde la perspectiva de los cuidadores y directivos, comprendiendo el marco social y cultural en el cual se encuentran inmersos y las relaciones sociales que se presentan en ellos, posicionando claramente al niño como agente y actor de sus procesos relacionales, sociales y estructurales.

5.3.3 Recreación.

La recreación se expone en este apartado, con el fin de esclarecer y ampliar los horizontes de conocimiento respecto al juego y arte, que son temáticas principales en este trabajo investigativo/interventivo. En ese sentido, la recreación es entendida como un campo social donde surgen relaciones, objetivos, capital simbólico y cultural que configuran la identidad, resaltando la actitud lúdica que bajo la intención de alcanzar un estado de ocio como máximo de satisfacción, goce y alegría (Abella, Fonseca, Piratova y Ruiz, 2018), además se visibiliza como la posibilidad de entender y reflejar las realidades de las personas mediante ambientes

recreativos, dando cuenta de un entramado de sentimientos, relaciones, pensamientos y actitudes del ser humano (Quintero, 2014).

Con relación a la infancia, Gregorio (2008) define la recreación en la niñez como un conjunto de actividades que pueden ser grupales o individuales, planificadas o espontáneas, con carácter voluntario, teniendo como propósito proporcionar distracción, descanso y creación, lo que permite un desarrollo integral del niño, ya que obtiene beneficios que ayudan a mejorar su calidad de vida y la de la comunidad con la que interactúa.

Dentro de las actividades que hacen parte de la recreación se encuentra el juego y las dimensiones artísticas, se expone que, mediante el juego, se posibilita un periodo de aprendizaje sobre sí mismo y el mundo externo, que lo prepara en temas de socialización, responsabilidad y emociones sobre temas que lo convocan en la etapa de ciclo vital, contemplando a su vez, connotación en esferas como emocional, social, relacional, cognitivo y físico (Gregorio, 2008).

Por otra parte, Unicef (2002) destaca el juego como herramienta de paz en términos recreativos, en donde explica que en épocas de conflicto y emergencias el juego, deporte, arte y recreación proporcionan un sentido de normalidad y esperanza en los niños, ya que, cuando hay secuelas de dolor o sufrimiento, estas pueden ser canalizadas sanamente.

Así mismo, García, Calero, Chávez y Bañol (2016) observan que el origen de la recreación y el juego está ligado a las relaciones socio-culturales, que tiene una alta absorción en niveles emocionales y expresiones de sentimientos, ideas y acciones. De esta manera, Gregorio (2008) hace hincapié en el que el juego y arte se llega a posibilitar la observación y experimentación adquiriendo conocimiento importante para los niños como para el educador.

De otro modo, respecto al arte, Rico (1999), plantea que más allá de fines de espectáculo o diversión, pretende un objetivo de participación creadora, en la búsqueda de vivencias de procesos creativos, bajo el marco lúdico, acompañando el re-crearse a sí mismos, lo cual también genera cambios y creaciones sociales e interaccionales.

Cabe mencionar que el proceso de construcción y reconstrucción identitaria se da a través del lenguaje, pero, que por medio del arte y el juego se llega a facilitar el proceso en términos de espontaneidad, creatividad y expresión de emociones, que en términos generativos posibilita cambios y nuevos conocimientos para todos los actores participantes del trabajo investigativo/interventivo.

5.4 Marco legal

Tomando en consideración el ejercicio investigativo/interventivo, las leyes que se vinculan al mismo tienen en cuenta las aproximaciones a la infancia, los lineamientos y normativas del proceso de restablecimiento de derechos, recogiendo el tipo de procedimiento y los actores legales involucrados; de la mano con lo anterior, se precisan políticas públicas relacionadas a la protección y la institucionalización.

5.4.1 Sistema Nacional de Bienestar Familiar (SNBF).

El SNBF, se define como “el conjunto de agentes, instancias de coordinación y articulación y de relaciones existentes entre estos para dar cumplimiento a la protección integral de las niñas, niños y adolescentes y el fortalecimiento familiar en los ámbitos nacional, departamental, distrital y municipal” (ICBF, 2013, p. 9). El Decreto 1137 de 1999, dio lugar a la consolidación del Sistema Administrativo Nacional de Bienestar Familiar en los cuerpos normativos desarrollados para la protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

A partir de lo anterior, El Sistema Nacional de Bienestar Familiar tiene como fin, dar garantía a la protección integral, contribuir en la gestión de políticas públicas que favorezcan los derechos de los niños, niñas y adolescentes en el ámbito nacional, departamental y local, determinar la infancia y la adolescencia como una prioridad en estado a nivel social, político, técnico y financiero, aumentar la movilización y participación social y desde los entes de control realizar la evaluación y el seguimiento de los derechos de la infancia y la adolescencia (ICBF, 2013).

Finalmente, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) ejerce su labor, con relación a distintos programas de protección, buscando así promover procesos de restablecimiento en derechos de los niños, niñas y adolescentes. La estructura orgánica propuesta por el ICBF visibiliza los programas adscritos a la Dirección de protección, la cual se divide en tres áreas de acción, el Programa de adopciones, el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes y el Proceso Administrativos de Restablecimiento de Derechos. Por último, el papel o rol de los niños, niñas y adolescentes en la sociedad, delimitando a Colombia, promueve esfuerzos de parte del Estado y la sociedad para su protección, cuidado y desarrollo.

5.4.2 Vulneración de Derechos de los niños y niñas.

Los derechos humanos según las Naciones Unidas son inherentes a todos los seres humanos, dichos derechos, no distingue raza, sexo, nacionalidad, etnia, religión, o cualquier

otra condición. Haciendo énfasis en los derechos de la niñez, con relación a lo anterior, el ICBF (2013) menciona que la vulneración de derechos se determina como cualquier transgresión a los derechos de los niños, niñas y adolescentes establecidos en la Convención de los Derechos del Niño, dependiendo si se puede constituir como delito o según la legislación de cada país.

Dicha vulneración de derechos se presenta cuando los niños, niñas y adolescentes están expuestos al peligro, daño o violación de su integridad, de igual forma, la vulneración de derechos se genera por negligencia, maltrato de cualquier tipo o abuso sexual (ICBF,2013). Con el fin de garantizar el cuidado de los niños y niñas, el Estado colombiano a partir de la ley de infancia y adolescencia en el 2006, busca cumplir y reivindicar los derechos, construyendo y declarando procesos, artículos y leyes, que intentan posicionar al niño, niña y adolescente como garante de estos, en instituciones dedicadas a dichos fines. En este sentido, la ley 1098 del 2006, estableció en el artículo 1 que “tiene por finalidad garantizar a los niños, niñas y a los adolescentes su pleno y armonioso desarrollo para que crezcan en el seno de la familia y de la comunidad, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión” (De la nación, 2006 p.5), estableciendo normas sustantivas y procesales para generar su protección integral, como sujetos de derechos, por lo tanto, se entiende como niños y niñas las personas de 0-12 y adolescentes desde los 12-18 años. (De la nación, 2006).

Además, la misma ley para garantizar el ejercicio pleno de derechos, posiciona mediante el artículo 7, 8, 9 y 10 a todo menor de 18 años como sujeto garante de derechos, donde el Estado debe por medio de programas, políticas y estrategias proteger integralmente su vitalidad y existencia a nivel distrital, gubernamental y nacional, considerándose como interés superior en todo el territorio colombiano, prevaleciendo en toda medida los derechos de los niños, niñas y adolescentes, teniendo como sociedad - Estado un nivel de corresponsabilidad frente a la garantía y protección de todo menor de 18 años.

Esta misma ley que ha tenido modificación, amplía en el artículo 20, todos los tipos de protección que se debe tener respecto a algunas actuaciones de terceros que connotan al menor de 18 años, dentro de ello, está la protección contra el abandono físico, emocional y psicoafectivo de padres, representantes, cuidadores o instituciones que tienen la responsabilidad de cuidado y atención. Entre las obligaciones del Estado, la misma ley plantea como función el aseguramiento del proceso de restablecimiento de derechos y, a su vez, define y delimita el proceso de garantía de estos.

5.4.3 Proceso Administrativo de Restablecimiento de Derechos (PARD).

Teniendo en cuenta que el trabajo de grado se realiza dentro de una institución garante de derechos, es pertinente mencionar que el artículo 50 y 51 del concepto 65 del 2017 (ICBF, 2017) define el PARD como el proceso de las acciones administrativas y judiciales que buscan la restauración de aquellos derechos que han sido vulnerados de manera digna e íntegra, agregando que dicho proceso de Restablecimiento de Derechos, es responsabilidad del Estado, quien a través de sus autoridades públicas, tales como la policía, las comisarías, defensorías de familia, personerías e inspectores de policía, tienen la obligación de informar y trasladar a todos los niños, niñas y adolescentes que se encuentren en condición de riesgo o vulnerabilidad, cuando esto sucede la autoridad debe verificar que el SNBF tome las medidas correspondientes frente a cada caso. (De la nación, 2006)

Sujeto a lo anterior, el artículo 52 de la ley 1098 del 2006, comprende que en todos los casos la autoridad competente debe realizar la verificación del cumplimiento de distintos derechos, tales como el estado de salud física y psicológica, tamizaje nutricional, inscripción del registro civil de nacimiento, ubicación de la familia de origen, estudio psicosocial del entorno familiar, así como de factores protectores y de riesgo para el goce efectivo de los derechos, vinculación al sistema de salud, seguridad social y sistema educativo.

Cabe resaltar que, para la verificación del Estado en el cumplimiento de dichos derechos, se tiene en cuenta la importancia de situar al niño, niña, adolescente y el sistema familiar, en ciertas condiciones sociales, culturales, afectivas y económicas. La verificación da pauta a la autoridad administrativa, frente a la apertura o no del PARD, a partir de allí, se toman las medidas correspondientes que preserven los derechos y el interés superior de los niños, niñas y adolescentes (ICBF 2017). Después de realizar la respectiva verificación, se determina si existe inobservancia, amenaza o vulneración, posterior a esto, se toman decisiones de naturaleza administrativa y jurídica que garantice y restablezca el ejercicio pleno de los derechos, dicho proceso, reúne un conjunto de acciones administrativas y jurídicas.

Tomando en consideración el ejercicio investigativo/interventivo, las leyes que se vinculan al mismo tienen en cuenta las aproximaciones a la infancia, los lineamientos y normativas del proceso de restablecimiento de derechos, recogiendo el tipo de procedimiento y los actores legales involucrados; de la mano con lo anterior, se precisan políticas públicas relacionadas a la protección de los niños, niñas y adolescentes en los contextos.

Para dar cuenta de los esfuerzos del Estado por dar cumplimiento a lo mencionado en todo este apartado, se pretende recoger las políticas públicas a nivel distrital y nacional que den

cuenta y amplíen la visión de protección y plan de acción frente a la vulneración y garantía de derechos. En primera medida, la política pública de Bogotá entre el 2011-2021 contiene esfuerzos de desarrollo integral en los niños y niñas desde alimentación, escolaridad, socialización y escenarios de participación que garantiza sus derechos, también, da lugar a las vulneraciones que puede llegar a contener dentro de la capital.

Desde este punto, la situaciones de inobservancia, amenaza o vulneración de derechos como el trabajo infantil, maltrato infantil, abuso sexual explotación y discriminación están en el actuar distrital, que buscan prevenir y erradicar estas problemáticas, a través del dialogo y el lenguaje en escenarios públicos, por medio de escenarios como movilización social hacia la ciudadanía para rechazar cualquier acto que atente contra los derechos de la niñez, a su vez, crear y fortalecer redes sociales de cuidado calificado para la niñez desde los barrios y localidades, como el estructurar escenarios de conversación intergeneracional por el reconocimiento de particularidades respetando las diferencias y diversidades.

Por otro lado, la política pública para la niñez en el territorio colombiano del 2018 al 2030, busca contribuir al desarrollo integral de los niños y niñas en Colombia, generando condiciones de bienestar, acceso a oportunidades con equidad en busca de la transformación del país, contribuyendo y apoyando a las familias y padres en el favorecimiento y garantía de derechos.

Aunque esta política pública va dirigida a niños y niñas, integra a diferentes sectores que contribuyen al favorecimiento del desarrollo pleno, entre ellos está principalmente el fortalecimiento y acompañamiento de las familias, sus comunidades e instituciones tanto públicas como privadas en el sector salud, educativo y social (De la nación, 2018). Las instituciones se contemplan dentro del proyecto y este trabajo investigativo/interventivo comprendiendo que en ocasiones hay eventualidades en las que los niños y niñas deben alejarse de su sistema familiar, para ello, se menciona:

“El entorno institucional es transitorio e interactúa de manera permanente con los otros entornos de desarrollo, con el fin de fortalecer las redes de cuidado de las niñas, niños y adolescentes. Desde esta perspectiva, debe acoger y garantizar las oportunidades para el desarrollo integral, así como los mecanismos para la inclusión social que les permitan a las niñas, niños y adolescentes tramitar las situaciones transitorias de institucionalización a las que ingresaron por su propia voluntad, orden administrativa o judicial” (De la nación, 2018, p. 32).

El reconocimiento de estas instituciones inscribe dentro del mismo plan de acción un mayor fortalecimiento del proceso institucional a nivel económico y de talento humano, donde recoge esfuerzos en términos de gestión social intersectorial desde la nación. Desde

aquí mismo, se busca garantizar un tránsito por el ciclo vital integral, integralidad en las atenciones de nivel físico, emocional, mental, participación y movilización y desarrollo de capacidades en los niños que estén dentro de las instituciones.

Estos marcos de referencia aunque son cortos respecto a las políticas públicas que son tan extensas, marcaron y recogieron lo que fundamenta, da fuerza y forma al trabajo investigativo/interventivo donde se ve un trabajo mancomunado de varios sectores tanto públicos, como privados en los que busca mantener y garantizar un desarrollo pleno de la niñez, intentando mitigar y prevenir vulneración de los derechos, sin dejar de lado, la participación y movilización de las familias y las comunidades, aspecto que desde la posición de investigadoras/interventoras permite una observación entrelazada de sistemas amplios y directos en aras de garantizar una niñez deseable y sana.

5.5 Marco institucional

Como se ha mencionado en anteriores apartados, la entidad del Estado colombiano que cumple funciones de prevención y protección de manera integral a los niños, niñas y adolescentes es el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), quien actúa en momentos de vulneración, amenaza o inobservancia de los derechos a través de diferentes estrategias (ICBF, 2013). Esta institución lleva a cabo sus procesos bajo un mapa estratégico que se articula desde la honestidad, integridad, respeto, justicia, servicio, compromiso y diligencia, para garantizar el cumplimiento de derechos de los niños y niñas.

En el marco de la protección que realiza el ICBF, se encuentra el Proceso Administrativo de Restablecimiento de Derechos (PARD), organizado en modalidades de funcionamiento y servicio, caracterizadas por las condiciones técnicas requeridas para el proceso de atención; entre esta, se encuentra el apoyo y fortalecimiento en medio diferente al de la familia de origen o red vincular, modalidad ubicación inicial, centro de emergencia.

Desde los centros de emergencia, el niño o niña es ubicado provisionalmente, mientras la autoridad administrativa decide cuál es la medida de restablecimiento de derechos más idónea para ellos, en función del interés superior. Desde la Resolución 916 de 2007 menciona que el niño, niña o adolescente no puede exceder más de 10 días hábiles en el centro de emergencia, tiempo en el cual la autoridad competente deberá determinar su plan de acción.

Desde esta referencia conceptual, la institución con quien se llevó a cabo la investigación/intervención, es una institución en modalidad centro de emergencia, la cual está ubicada en la ciudad de Bogotá, funcionando como primera medida de distancia con el

sistema familiar para el niño o niña. Esta institución que por términos de confidencialidad no se mencionara su nombre, tiene como objetivo, garantizar la atención integral de los usuarios en situación de vulneración: abandono y peligro, bajo la medida de protección, dirigido a niños, niñas y adolescentes entre los 6 a 18 años en situación de abandono y peligro bajo la modalidad de protección.

6. Metodología

En aras de una articulación teórica con el desarrollo metodológico de la presente investigación/intervención, se plantea a continuación, el abordaje epistemológico y la línea de trabajo interventiva articulando el enfoque, método y tipo de investigación con los espacios y recursos correspondientes.

6.1 Elementos generales de la investigación cualitativa de segundo orden

Los cambios y transformaciones que han emergido a nivel social y cultural han llevado a plantear nuevas formas de comprender lo definido como conocimiento, más allá de miradas positivistas tradicionales, pues se entiende que el conocimiento puede ser visto como una construcción social y humana. Desde esta perspectiva, las investigaciones trascienden la descripción operativa de la realidad humana, para comprender el sentido y la experiencia de quienes la viven (Sandoval et al., s.f., citado por Lizcano, 2012).

En este orden de ideas, la subjetividad se posiciona como elemento clave para la investigación cualitativa de segundo orden, entendiendo a esta, no desde un sentido dialéctico, sino como una dimensión compleja que articula multiplicidad de factores para su construcción, lo cual actualiza y transforma nuevas nociones en torno a la subjetividad (Hernández, 2008). De esta manera, la comprensión de la realidad se encuentra vinculada al marco histórico cultural, apreciando las diversidades culturales y prácticas lingüísticas y, a su vez, entendiendo que “el sujeto responde la comprensión del conjunto de tensiones, contradicciones e interrelaciones” (González, 2002, citado por Lizcano, 2012, p. 157), que emergen en el contexto.

A partir de allí, se entiende a la investigación cualitativa de segundo orden, desde una mirada epistemológica contextual que, además de trascender versiones de descripción operativa, vincula e incluye al investigador en el proceso mismo de ser consciente de que lo observado, es producto de un observador (Mejía, 2002). Dicho esto, se precisa una transformación en la relación investigador-participantes pues ambos se posicionan como seres

activos en el proceso, permitiendo de esta manera la reflexividad donde se involucra la subjetividad del investigador y emergen procesos autorreferenciales e intersubjetivos (Lizcano, 2012).

Ante esta perspectiva, la relación se percibe de manera dinámica y cambiante entre los investigadores y participantes, de tal manera, que se involucra la reflexividad y la subjetividad de cada persona que hace parte del proceso investigativo, que se vincula a su vez, con prácticas discursivas y lingüísticas, es de este modo como lo menciona Pakman (1995) la interacción permanente muestra un proceso de investigación/intervención que se retroalimenta de manera mutua y circular, siendo dos formas posibles para describir la interacción desde la totalidad y es, ante esta interacción, que se construye la información, más no es recogida en sí misma, siendo así, la interacción es intervención, entendiendo que, “intervenir es la condición de investigar (...) investigar es un acto de intervención.” (Pakman, 1995, p.363)

Esta noción del proceso investigativo/interventivo se encuentra ligada a planteamientos epistemológicos constructivistas de la realidad y, al mismo tiempo, se considera el lenguaje como elemento fundamental situado en este marco epistemológico, dado así que el lenguaje, según Pakman (1995), es “uno de los instrumentos posibles en la construcción de realidades” (p. 365). Desde esta idea sobre el lenguaje, aparece la narrativa, dando cuenta de los procesos de co-construcción que surgen en la conversación y, a través de la cual, la experiencia cobra sentido por medio de historias. Es así, que dichas narraciones, el intercambio permanente de las mismas con otros sistemas y sujetos, y dichos procesos conversacionales, permiten la construcción de la experiencia y una percepción de la realidad. A partir de este supuesto, la investigación/intervención, permite dentro del proceso que los diferentes actores involucrados, conversen con relación al fenómeno de estudio, permitiendo atribuir nuevos significados, una co-construcción de narrativas y la expresión de las mismas.

6.2 Tipo de estudio: estudio de caso único

Dado que, como se ha hablado anteriormente, se comprende la noción de la realidad construida, situada en un contexto histórico, cultural y social particular, en el cual aparecen prácticas discursivas y lingüísticas singulares, resaltando de esta manera la subjetividad, la presente investigación/intervención implementó como método de investigación cualitativa el estudio de caso único, entendiendo este como “una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares” (Eisenhardt, 1989, citado por Muñiz, 2010).

Este tipo de estudio tiene lugar para articular visiones, perspectivas, comprensiones y miradas, que subyacen en un fenómeno, de esta manera, es visto como recurso metodológico que permite identificar prácticas y dinámicas de una unidad, analizando unidades complejas y escenarios de interacción cambiante, buscando una mayor comprensión de la realidad (Peña, 2009). Además, es importante precisar que la unidad abordada en el estudio de caso puede ser entendiendo como una persona, grupo, familia, institución u organización (Stake, 1994, citado por Muñiz, 2010); es así, como en la presente investigación/ intervención, visibiliza la institución como unidad, comprendiendo las dinámicas relaciones que emergen en esta, a partir de las voces de los actores involucrados, situados en el contexto colombiano.

En este sentido, el estudio de caso funciona como herramienta que permite desde una mirada holística, vislumbrar el problema de investigación, a la luz de diversas posibilidades (Escudero, Delfín y Gutiérrez, 2008). Además, este tipo de estudio se caracteriza por reconocer un enfoque idiográfico, lo cual permite comprender la realidad desde la particularidad y singularidad, de esta forma, se centra en situaciones únicas, abordadas en profundidad. (Barrio et al., 2009) Esta mirada permite recoger la comprensión particular de los niños y formadores, desde sus experiencias y relatos, ante las situaciones particulares de abandono infantil e institucionalización, la manera como construyen y resignifican su experiencia, reconociendo y construyendo sus historias, pero comprendiéndolas desde la singularidad, ya que no se pretende establecer generalidad ante otros escenarios.

Por otra parte, como lo sustenta Cortés, Durán y Morales (2019), el estudio de caso es ampliamente riguroso y flexible, permitiendo el abordaje desde un trabajo disciplinar que aporte a la construcción del fenómeno. De manera que se permite la movilización y transformación desde el planteamiento del proceso investigativo/interventivo, dando lugar la emergencia de nuevos relatos en los participantes por medio del juego y el arte.

6.3 Participantes

Se contó con el apoyo y disposición de una institución, ubicada en Bogotá, la cual es una entidad vinculada al ICBF en la modalidad Ubicación inicial- Centro de emergencia, que tiene como objetivo garantizar la atención integral a niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad por abandono y peligro, con edades entre los 6 y 18 años.

Dentro de la institución se pretendió construir un clima de confianza, respeto y empatía, contando con la participación de tres niños entre 8 a 12 años y un formador, con quienes se

llevó a cabo el proceso de carácter investigativo/interventivo, respetando y protegiendo la integridad, identidad y el bienestar de cada participante.

En la tabla 1, se presentan los criterios de inclusión y exclusión, que fueron considerados en el momento de establecer los participantes; permitiendo con ello, cumplir los objetivos del trabajo de grado.

Tabla 1

Criterios de inclusión y exclusión de los participantes

Criterios de inclusión	Criterios de Exclusión
• Ser niño o niña entre los 8 y 12 años. • Permanencia de 3 meses dentro de la institución. • Niños que hayan vivenciado una situación de abandono. • Ser formador / coordinador de la institución.	• No firmar el asentimiento y/o consentimiento informado. • Estar próximo a salir de la institución. • Haber ingresado recientemente al cargo de formador.

Nota. Fuente: Elaboración propia

6.4 Estrategias e instrumentos de metodología

Se proponen las siguientes estrategias y técnicas que serán abordadas a lo largo del ejercicio investigativo/interventivo, permitiendo dar cumplimiento con la pregunta de planteada:

6.4.1 Narrativa conversacional.

Visibilizando el rol que cumplen los procesos narrativos en la vida de las personas y reconociendo el enfoque de investigación/intervención que pretendía llevar a cabo este trabajo, se parte de la idea de que cada sistema se relaciona a través del lenguaje y la comunicación, dónde los discursos se encuentran permeados por significados que han sido contruidos y posicionados desde un marco social; de esta manera, se implementó la narrativa conversacional, posibilitando la reflexión (Anderson y Goolishian, 2000) a través de elementos que constituyen el acto de narrar y re-narrar. En este sentido se pretendió el abordaje de los fenómenos comprendiendo que la narración es el vehículo que permite vincular las experiencias vividas con las que son narradas en un contexto y, del mismo modo, organizan la experiencia y se re organiza por medio de la interacción social (Estupiñán y González, 2015).

De esta manera, en la búsqueda de organizar esa experiencia a través de la narración, cobran sentido cuatro conceptos nombrados por Estupiñán, González y Serna (2006) que posibilitan movilizaciones y emergencias en la conversación:

En primer lugar, se entiende como *historia* aquellos relatos que se encuentran inscritos en marcos históricos, sociales, culturales, institucionales o familiares y que tienen una posición dominante en el relato de las personas, siendo versiones oficiales.

En segundo lugar, aparece la *memoria*, cuyos relatos invitan a visibilizar nuevos momentos de la experiencia que no necesariamente deben estar enmarcados en los discursos dominantes, sino que pueden llegar a ser cuestionados o contradictorios; sin embargo, estas versiones no están suficientemente vinculadas al relato de la persona siendo subdominantes.

El tercero es la *experiencia* que se configura a través percepciones, interpretaciones y emociones de las personas. En cuarto lugar, aparece el *acontecimiento*, comprendido como eventos que tiene lugar en un parámetro socio temporal, por medio de acciones o secuencias. Estos dos últimos aparecen en toda narración, durante la historia y la memoria, por su sentido y conceptualización.

Es desde esta configuración que es posible la emergencia de nuevos relatos en términos generativos y posibilitadores que reorganizan la experiencia y otorgan nuevos sentidos a partir de nuevos significados en procesos de co-construcción. (Estupiñán, González y Serna, 2006). Es así como esta, se entiende como una estrategia de investigación/intervención considerando la interacción lingüística, cognitiva y emocional, enmarcada en prácticas relacionales, socioculturales particulares y discursivas, comprendiendo nuevas construcciones, elaboraciones de significados y experiencias que están eslabonadas con nociones de sistemas amplios, vislumbrando como emergen nuevas narraciones (Estupiñán, Gutiérrez y Serna, 2006).

6.4.2 Escenarios conversacionales reflexivos.

Por medio de las narraciones, los procesos autorreferenciales, las experiencias y reflexiones, cada uno de los participantes generan y/o construyen nuevas formas de realidad y permitan movilizaciones, con relación a lo anterior, se postula como estrategia interventiva la realización de escenarios conversacionales reflexivos, donde su objetivo principal es evocar distintas historias significativas, vinculadas a la experiencia de abandono y dinámicas de institucionalización. Estupiñán, González y Serna, (2006) mencionan la importancia de co-construir nuevos relatos entre investigador y participantes, para así originar nuevas comprensiones de resignificación y reflexiones en torno a los discursos dominantes de los

actores participantes. Este proceso conversacional reflexivo, permite la emergencia de relatos posibilitadores y significativos en relación con la experiencia de cada participante, su diario vivir y en las relaciones y/o vínculos que entretejen con los demás.

Cabe resaltar, que dichos procesos autorreferenciales por parte de las investigadoras/interventoras, permite organizar y reconocer estos discursos, pues, el investigador es un co-participante y co-narrador en el proceso de construcción y transformación de historias, reconociendo también, que los roles y relatos de los participantes, pueden estar determinados o enmarcados por relaciones de poder predefinidas socialmente, y que por esto, el investigador se enfatiza en una construcción colaborativa y reflexiva, una conversación simétrica y en la evocación de relatos significativos (Estupiñán y González, 2015). Es por esto por lo que, por medio de la creación de estos espacios de diálogo con niños y el formador, se co-construyen nuevos relatos, ampliando y validando discursos que están estrechamente relacionados con el pasado, presente y futuro y que claramente influyen en la vida de cada participante. Así mismo, cada encuentro se realiza de manera intencionada, estructurando las escenas, los instrumentos, los roles, el tiempo y las formas de interacción con cada participante, consintiendo así, distintos niveles de observación y conversación, para facilitar y enriquecer la reflexividad en cada uno de los niños y el formador.

6.4.3 Intervención narrativa.

La terapia narrativa, comprende que “las personas organizan su experiencia y le dan sentido por medio del relato, y que en la construcción de estos relatos expresan aspectos escogidos de su experiencia vivida, se deduce que estos relatos son constitutivos” (p. 29), es por esto, que por medio de un lenguaje externalizador, se cuestiona y deconstruye narrativas de la persona, construida en marcos socio culturales dominantes, que configuran su experiencia e identidad, para crear relatos alternos (White y Epston, 1993).

En relación con lo anterior, y comprendiendo que el relato permite la organización de la experiencia, se identifica que, en los participantes, el re-narrar desde la experiencia de abandono y las dinámicas de institucionalización, permite el surgimiento de nuevos relatos, dando lugar así, la re-construcción de los eventos vivenciados desde posturas generativas y posibilitadoras, que permite, a su vez, ampliar relatos iniciales e influenciar en el proceso de la construcción identitaria de cada participante. Es así como se pretende reconocer las narrativas privilegiadas, permitiendo deconstruir narrativas y co-construir relatos alternos, articulando los recursos y capacidades de cada niño y formador (Johannesen, Rieber y Trana,

1999), entendiendo así, que los procesos interventivos de deconstrucción narrativa y remembranza favorece el cambio (White y Epston, 1993).

De esta manera, el presente ejercicio, por medio de la utilización de las técnicas narrativas, como el lenguaje metafórico, la externalización y el bautizo del problema, busca generar movilizaciones en los participantes, cuestionando narrativas que puedan ser expresadas como obstaculizadoras, para ampliar relatos desde nuevas perspectivas, que permitan visibilizar nuevos recursos desde miradas generativas y posibilitadoras que contribuyen a construir y reconstruir la identidad desde nuevas versiones de sí mismos (Payne, 2002).

6.4.4 Juego y arte.

Aportes desde la terapia narrativa vinculan la lúdica, como elemento que media la relación del niño con el problema, así como lo menciona Freeman, Epston y Lobovits (2001) cuando el juego se posiciona, invita a los participantes a dejar de centrarse en el niño como el problema, permitiendo un espacio para comunicar pensamientos, emociones y experiencias, lo cual mediado con el arte, posibilita continuar con estas comprensiones desde la imaginación, con la capacidad de ser integradora.

De igual forma, Garaigordobil y Pérez (2002) mencionan que, en la escuela, se utiliza el juego y el arte como herramientas para optimizar y mejorar los procesos de socialización e interiorización de la exploración en los niños. Es así, que la creatividad da lugar a nuevas conclusiones sobre lo aprendido y permite resolver conflictos de manera diferente. Vinculado a lo anterior, dentro de los escenarios mediados por el arte y el juego, se favorece la libre expresión, donde cada participante por medio de expresiones artísticas puede dar a conocer el cómo se siente, su forma de comprender el mundo y las experiencias vividas en relación con la experiencia de abandono y la institucionalización, apreciando cada aporte dentro de los escenarios y reconociendo transformaciones y miradas generativas a partir de lo realizado.

Así mismo, Castillo, Ledo y del Pino (2012) afirman la importancia de validar las formas de expresión de los niños, reconociendo el juego y la fantasía, pues es de esta manera como los niños pueden enfrentarse de formas diferentes a los problemas, permitiendo un lenguaje común que puede dar lugar a nuevas experiencias, mediante la co-construcción de herramientas y estrategias diferentes.

6.5 Análisis Categorical

Este apartado responde a la técnica con la cual se aborda la pregunta problema, en la búsqueda de dar respuesta a los objetivos que dan forma a este trabajo, es así, que el análisis

categorial o de categorías es una técnica que, como lo menciona Pourteois y Desmet (1992), buscan condensar datos brutos y generar una representación más específica del mismo contenido, segmentado por categorías.

A su vez, para llegar a esa condensación, el texto se divide en unidades que son entendidas como “núcleos de sentido” que comprenden un tema, un evento o una palabra y que se clasifican posteriormente en unidades de categoría (Pourteois y Desmet, 1992). En este caso, se tendrá en cuenta la división por líneas del relato de los participantes, de acuerdo con el sistema conceptual planteado y la puntuación de las investigadoras/interventoras a lo largo del ejercicio.

En ese sentido, es fundamental considerar ciertos elementos clave para plantear las categorías pues estas deben dar cuenta de los objetivos establecidos y deben ser excluyentes entre sí mismas (Aigner, 1999). Este proceso categorial permite que el trabajo investigativo/ interventivo sea eficaz en la contención de unidades que favorecen a la organización de los relatos de los participantes. Es pertinente mencionar que las categorías establecidas dentro del trabajo tienen coherencia con relación a la pregunta orientadora.

6.5.1 Sistema conceptual.

De acuerdo con el planteamiento de análisis categorial, se proponen las siguientes categorías considerando aspectos teóricos que permiten direccionar el presente trabajo. En primer lugar, *la construcción narrativa de la identidad* de los niños participantes; en segundo, *la experiencia de abandono* y, finalmente, haciendo alusión a la institucionalización se define como última categoría *las dinámicas institucionales* que permiten dar cuenta de las relaciones que emergen en este contexto.

Con relación a la primera categoría, *construcción narrativa de la identidad* en los niños, se entiende como los relatos de sí mismos dinámicos que pueden tener lugar en diferentes contextos y bajo los diferentes roles que cumplen y que, a su vez, dan sentido a cómo se posicionan ante los demás, lo cual se desglosa desde las cualidades, habilidades, características, recursos u otros elementos que los definen, relacionado con la percepción de lo que son y será cada uno.

Como segunda categoría, consideramos *la experiencia de abandono*, que contienen sentimientos, emociones, percepciones o sensaciones, relacionadas con las situaciones vividas previo al ingresar a la institución, y que pueden estar relacionadas con procesos de negligencia o maltrato generando malestar en sus experiencias como hijo, así como también

las percepciones en torno a la noción de cuidado y protección por parte de la familia de origen.

Finalmente, como tercera categoría, se encuentra *dinámicas institucionales*, donde se vinculan, sentimientos, percepciones o emociones que surgen en la institución, respecto las relaciones, funciones y acciones encaminadas al cumplimiento de la misión y visión, en particular, las direccionadas al manejo, el abordaje y a la intervención de la situación de los niños en protección; en el cual participan todos los miembros de la institución.

6.6 Procedimiento: Fases de la investigación

Para la realización de la investigación se establecen fases que orientan y dan sentido a la construcción del proceso, manteniendo un trabajo articulado y coherente.

6.6.1 Fase organización y delimitación del fenómeno de estudio.

Se consideró importante como primera instancia definir y delimitar el fenómeno a estudiar, siendo en este sentido la construcción narrativa de la identidad desde una mirada dinámica, pues se comprende que el sujeto se va narrando a partir de las experiencias vividas y que esto a su vez, nutre la narrativa identitaria, que trasciende versiones totalizadoras o patologizantes, a la luz de la experiencia de abandono y la institucionalización.

Dando lugar al acercamiento con el fenómeno que orientó el interés de las investigadoras/interventoras para continuar profundizando en el mismo y la concordancia con la disciplina, reconociendo también el juego y el arte como medio de movilización. Partiendo de lo anterior, es importante reconocer este fenómeno a partir del pensamiento complejo, en el cual está basado este trabajo de grado, de manera que se empezó a indagar acerca de las diferentes categorías que se crearon a lo largo de la investigación, tales como construcción narrativa de la identidad, experiencia de abandono y dinámicas institucionales.

A partir de esta búsqueda, se construyeron distintos marcos como el paradigmático, el epistemológico, el disciplinar e interdisciplinar, con el objetivo de tener una mirada más extensa y enriquecedora del fenómeno desde distintos autores.

6.6.2 Fase revisión de literatura: estado del arte, revisión conceptual y epistemológica.

Esta fase permitió una revisión investigativa sobre el fenómeno de estudio, abordando cada elemento que pretendía integrar esta investigación/intervención, por medio de la construcción de matrices para organizar la información recogida, tales como los antecedentes teóricos e investigativos, distribuidos en trabajos de grado, tesis, artículos de investigación, lineamientos del ICBF y políticas públicas de familia, niñez y adolescencia.

Así mismo, esta fase dio lugar a la revisión disciplinar, multidisciplinar y epistemológica que fundamentaron el ejercicio investigativo y construyeron bases para el componente interventivo, recogiendo conceptos que se vinculan a aproximaciones teóricas, paradigmáticas y epistemológicas que conversan con la apuesta metodológica y los participantes, orientando el desarrollo del ejercicio y dando apertura al planteamiento metodológico.

6.6.3 Fase construcción del documento de Ética Bioética e Integridad Científica.

En esta fase se realizó la construcción y entrega del documento que recogía elementos importantes del Código Deontológico y Bioético, la ley del psicólogo y la resolución 8430, permitiendo dar cuenta de las consideraciones éticas, posibles inconvenientes dentro de la investigación/intervención y estrategias para solventarlos.

6.6.4. Fase aplicación y construcción de neodiseños.

La quinta fase se centró en definir la metodología a implementar, en este caso el uso de la metodología cualitativa de segundo orden, investigación/intervención, desde un estudio de caso, por medio escenarios conversacionales reflexivos, juego y arte, narrativa conversacional e intervención narrativa. Así mismo, se diseñaron los criterios de inclusión y exclusión de los participantes.

Es importante precisar que se realizó el pre-diseño y neo-diseñaron, de cuatro escenarios conversacionales. Esta organización de los neodiseños se llevó a cabo respecto al encuentro previo de cada escenario y a las necesidades que surgieron en cada encuentro, teniendo como prioridad la pregunta problema y los objetivos de la investigación/intervención. En este sentido, se realizó el neodiseño de cuatro escenarios conversacionales reflexivos, los cuales tenían una duración de 120 minutos cada uno, con actividades y la aplicación de instrumentos particulares, adicionalmente, un tiempo de descanso para un refrigerio con la autorización pertinente de la institución.

En las Tablas 2, 3, 4 y 5, se muestra la organización de cada escenario conversacional reflexivo de manera correspondiente, reconociendo la temática, los actores convocados, el foco, los objetivos, las preguntas orientadoras, el procedimiento y los instrumentos utilizados, que permitieron el desarrollo de la investigación/intervención respondiendo a los objetivos planteados.

Tabla 2

Escenario conversacional reflexivo 1

Temáticas: Presentación, Acuerdos y exploración

Actores convocados: María Paula Monroy Ramírez (PI1), July Katherine Montenegro (PI2), Erika Natalia Yate Ruiz (PI3), Niños (N1, N2, N3), Formador (F1).

Foco	Objetivos	Preguntas orientadoras	Procedimiento
Realizar un reconocimiento del contexto y de las narrativas en torno a las relaciones en la institución.	Indagar sobre las dinámicas relacionales que emergen en el contexto de la institución.	¿Cómo generar un encuadre entre los participantes y las investigadoras? ¿Cómo por medio del juego se puede construir un espacio de confianza y participativo? ¿De qué manera se reconoce el relato identitario a partir del juego? ¿Cómo se posicionan, dentro de las narrativas, la institución y a los demás actores? ¿Qué discursos dominantes y narrativas privilegiadas surgen en las dinámicas relacionales en torno a la institucionalización?	Se hace una presentación por parte de las investigadoras/interventoras donde se realiza una contextualización de la investigación, explicando el propósito, la cantidad de encuentros y la duración de cada uno de ellos. Así mismo, se hace el primer acercamiento a los participantes generando por medio del juego y el arte un canal de comunicación basado en la confianza. Posterior, se explica la actividad de relaciones se hace la retroalimentación y cierre del encuentro.

Instrumentos: Consentimientos Informado; Asentimiento Informado; La pelota preguntona; Tablero de las Relaciones.

Nota. Fuente: Elaboración propia. Diseños y neo diseños de escenarios conversacionales reflexivos

Tabla 3

Escenario conversacional reflexivo 2

Temáticas: Reconociendo discursos y narrativas dominantes de los actores.

Actores convocados: María Paula Monroy Ramírez (PI1), July Katherine Montenegro (PI2), Erika Natalia Yate Ruiz (PI3), Niños (N1, N2, N3), Formador (F1).

Foco	Objetivos	Preguntas orientadoras	Procedimiento
Construir un ambiente de empatía, integridad y confianza con los participantes.	Reconocer discursos y narrativas dominantes que se vinculan a la construcción identitaria del niño institucionalizado y a la experiencia de abandono, configurando las voces de otros actores.	¿Cómo las narrativas privilegiadas se vinculan a construcción identitaria? ¿Qué aspectos de la institucionalización se relacionan con la identidad de los participantes? ¿Qué relatos surgen con relación a la experiencia de abandono? ¿Cómo las versiones de cada participante se retroalimentan para configurar las narrativas privilegiadas?	Se hace el saludo y se pregunta por lo que recuerdan del encuentro anterior, así mismo, hacemos una actividad basada en el juego para seguir fortaleciendo los canales de confianza y comunicación. Se realiza la explicación del encuentro con títeres reflexivos, los momentos del encuentro y el cierre del encuentro preguntando cómo se van y que se llevan.

Instrumentos: Atrapa la cola; Títeres reflexivos.

Nota. Fuente: Elaboración propia. Diseños y neo diseños de escenarios conversacionales reflexivos

Tabla 4

Escenario conversacional reflexivo 3

Temáticas: Construyendo narrativas emergentes y visibilizando recursos.

Actores convocados: María Paula Monroy Ramírez (PI1), July Katherine Montenegro (PI2), Erika Natalia Yate Ruiz (PI3), Niños (N1, N2, N3), Formador (F1).

Foco	Objetivos	Preguntas orientadoras	Procedimiento
Articular recursos por medio de narrativas	Comprender cómo a partir de los relatos dominantes	¿Cómo a partir de la experiencia de abandono se	Se hace el saludo y se pregunta por lo que recuerdan del encuentro anterior, así mismo, hacemos una actividad basada en

emergentes desde las voces de los participantes.	conversados en la escena anterior se articulan en la construcción identitaria de los niños y el formador.	construye la identidad del niño? ¿Cómo las narrativas configuran la relación? ¿Qué pasaría si, a partir de la co-construcción se visibilizan nuevos recursos?	el juego para seguir fortaleciendo los canales de confianza y comunicación. Se realiza la explicación del encuentro con dos actividades, una que es la línea de tiempo de la historia de los participantes y por último se hace la actividad conociendo el problema, finalizando con el cierre.
--	---	---	---

Instrumentos: Dramatizando ando; Línea de mi vida; Conociendo el problema.

Nota. Fuente: Elaboración propia. Diseños y neo diseños de escenarios conversacionales reflexivo

Tabla 5

Escenario conversacional reflexivo 4

Temáticas: *Hola a los relatos alternos y reconstrucción identitaria*

Actores convocados: María Paula Monroy Ramírez (PI1), July Katherine Montenegro (PI2), Erika Natalia Yate Ruiz (PI3), Niños (N1, N2, N3), Formador (F1).

Foco	Objetivos	Preguntas orientadoras	Procedimiento
Reconocer y fortalecer las narrativas emergentes para construir relatos alternos contruidos por medio de los escenarios conversacionales.	Articular los recursos de los niños y el formador por medio de la interacción entre ellos, mediada por el juego. Posibilitar nuevas estrategias de aplicación y reconocimiento de la institución desde miradas emergentes y generativas. Reconocer la importancia de los escenarios de investigación;	¿Cómo consolidar los recursos contruidos en los escenarios dentro de la construcción identitaria del niño y el formador? ¿Cómo se comprende la importancia de los	Se alimenta que es el último encuentro el cual consta de dos actividades, donde se recoge lo construido en los encuentros, por medio de una receta para la vida y un nuevo hola. Al finalizar se da los agradecimientos, se preguntan que se llevan

Posibilitar nuevas estrategias de aplicación y reconocimiento de la institución desde miradas emergentes y generativas.	escenarios conversacionales dentro de la institución?	del proceso y que se hará un último encuentro posterior para la devolución de resultados, se hace cierre del proceso.
Conversar, a partir de la voz de las investigadoras/interventoras, lo observado durante la actividad;	¿Cómo se pueden articular estrategias dentro de la institución que fomente la integración de sus actores involucrados?	
Reconocer los procesos autorreferenciales de las investigadoras /interventoras dentro del primer escenario conversacional; Ajustar las actividades y escenas del segundo escenario conversacional.		

Instrumentos: La receta de mi vida; ¡Un adiós para decir un nuevo! ¡Hola!

Nota. Fuente: Elaboración propia. Diseños y neo diseños de escenarios conversacionales reflexivo

Respecto a la investigación/intervención es pertinente visualizar los niveles de observación de cada encuentro conversacional reflexivo, los cuales se muestran en la Figura 1, diferenciando cada escenario conversacional y la reflexividad propuesta en cada uno, con el fin de otorgar nuevas miradas en el desarrollo del ejercicio, donde los participantes e investigadoras/interventoras, cumplen papeles de observadores y, a su vez, de ser observados, transformando las dinámicas y generando puntuaciones diferentes que nutrieron el proceso.

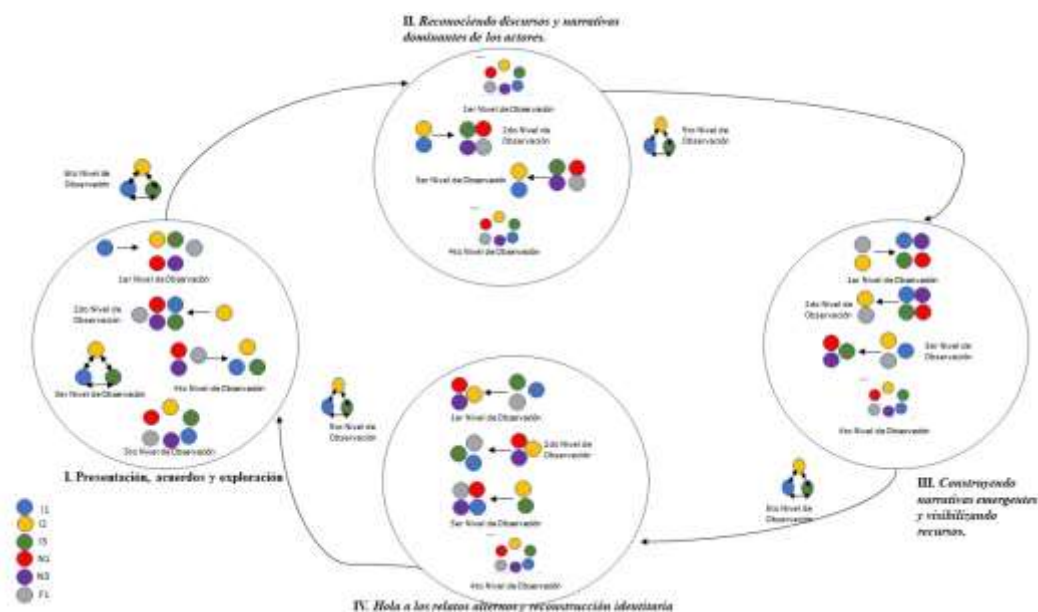


Figura 1: Niveles de observación investigación/intervención

6.6.5 Fase recolección de información.

En esta fase, por medio de las estrategias planteadas y los escenarios construidos, dieron lugar a la aplicación de estos, en los cuatro encuentros planteados con los participantes (niños y formador), donde se permitió la emergencia de nuevos relatos, en ambientes de confianza y empatía mediadas por el juego y el arte.

El interés de la investigación, se movilizó en el recoger información hallada en cada escenario, en la co-construcción de cada uno de los mismos y en esos nuevos conocimientos dados a partir del relato de los participantes con las investigadoras, para la recolección de dichos relatos, se hizo uso de grabaciones de audio e imágenes fotográficas, protegiendo la identidad de cada participante, pero recogiendo distintas construcciones y creaciones artísticas que se conectaban de manera directa con el fenómeno de estudio.

6.6.6 Construcción de resultados, discusión y conclusiones.

En la séptima fase se recolectaron las fotografías tomas, se realizó la transcripción de las grabaciones de audio, permitiendo llevar a cabo la categorización de resultados según las categorías planteadas y a la luz de los conceptos narrativos de historia, memoria y relatos alternos, permitiendo realizar matrices de cotejación, síntesis y reflexión para colocar a conversar los resultados de la investigación con planteamientos de autores e investigaciones previas, con el fin de nutrir las comprensiones y, de esta manera, plasmar las conclusiones que dan respuesta a los objetivos y la pregunta problema.

6.6.7 Socialización de resultados con los participantes.

En la última fase, realiza una socialización de los resultados contruidos durante la investigación/intervención en conjunto con los participantes, dejando una cartilla para la institución que visibilicen los recursos y las capacidades con los que cuentan los niños y la institución, de manera que se posibiliten nuevos caminos de acción en n trabajo articulado, alimentando las labores que ya se vienen realizando en la misma.

6.7 Instrumentos y recursos

Para el análisis de la información obtenida se implementan las siguientes matrices que permiten la organización y visibilización de narrativas de los escenarios conversacionales realizados:

6.7.1 Grabaciones de audio.

Con la aprobación previa de los participantes, se implementa la utilización de dos dispositivos de grabación de audio, que permiten una descripción y un registro detallado de los relatos que surgieron en cada escenario conversacional reflexivo. Esta herramienta permitió, posteriormente, la transcripción de dichas narrativas.

6.7.2 Matriz de transcripción.

Se realizó la construcción de una matriz que permite recolectar la información de manera organizada, permitiendo la organización precisa y estruturada de los relatos que tuvieron lugar en los escenarios realizados, trascripción cuenta con los relatos que surgieron en cada encuentro, donde se identificaba la línea de relato según el orden de la participación, el participante y la transcripción literal de lo dicho en su intervención, siendo esto insumo para el análisis categorial. En la Tabla 6 se presenta la matriz descrita anteriormente.

Tabla 6

Matriz de Transcripción

Título del escenario: “_____”.

Número del encuentro: __ **Lugar:** _____ **Hora:** _____

Convenciones para identificación de participantes.

Investigadora-interventora 1(I1)

Investigadora-interventora 2 (I2)

Investigadora-interventora 3 (I3)

	Niño 1 (N1)	
	Niño 2 (N2)	
	Niño 3 (N3)	
	Formador (F1)	
Línea	Participante	Relato
1	N2	“...”

Nota. Fuente: Elaboración propia. Diseño de Matriz de Transcripción

6.7.3 Matriz de análisis categorial.

Se construyó una matriz categorización con el objetivo de organizar y ubicar los relatos transcritos, según correspondiera en las categorías de Construcción Narrativa de la Identidad, Experiencia de Abandono y Dinámicas Institucionales, teniendo en cuenta los conceptos narrativos de historia memoria y relato alternativo al realizar la categorización de las líneas, permitiendo observar las emergencias del proceso y de los encuentros, así como también las transformaciones que permitieron nuevos relatos.

En la Tabla 7 se puede observar la estructura de la matriz elaborada relacionando las categorías con los conceptos narrativos donde fueron ubicadas las líneas de la transcripción.

Tabla 7

Matriz de análisis categorial

Categorías	Conceptos Narrativos		
	Historia	Memoria	Relatos Alternos
Construcción narrativa de la identidad			
Experiencia de abandono			
Dinámicas institucionales			

Nota. Fuente: Elaboración propia. Diseño de matriz de análisis categorial

6.7.4 Matriz de cotejación, síntesis y reflexión.

Se elaboraron matrices que permitieron la relación de los elementos organizados en la matriz de análisis categorial, siendo posible una visión global que diera lugar a comprensiones

más amplias y complejas en torno a las narrativas de los participantes, a partir de la cual se realizó una reflexión, por parte de las investigadoras/interventoras donde se plasmaron sus comprensiones e interpretaciones.

En la Tabla 8 se observa la relación por categoría y concepto narrativo, considerando el número del Escenario conversacional reflexivo, las líneas que dan cuenta de la categoría, la síntesis que agrupa los aspectos más relevantes y la reflexión elaborada en torno a lo anterior.

Tabla 8

Matriz de cotejación, síntesis y reflexión.

“Categoría”			
Concepto Narrativo:			
# E	Líneas	Síntesis	Reflexión

Nota. Fuente: Elaboración propia. Diseño de matriz de cotejación, síntesis y reflexión

7. Consideraciones éticas

Abordando las premisas que se encuentran consagradas en la resolución 8430 de 1993 por la cual se establecen normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud, se retoma el artículo 8 tomando en consideración la protección de la privacidad de los participantes, de manera que se modificarán los nombres de las personas (niños y formador), en la búsqueda de proteger su identidad. Así mismo se precisa que la investigación, desde el artículo 11 de la misma resolución, tiene un riesgo mayor que el mínimo puesto que implica un abordaje con población infantil y, además, cuenta con escenarios conversacionales, en los cuales puede haber un desborde emocional al conversar de temas que pueden ser frágiles para los participantes.

Además, se comprende que los participantes pueden estar sumidos en contextos de discriminación, experiencia de abandono, abuso psicológico y físico, procesos discriminatorios, violencia y vulneración de derechos, sin embargo, el contexto institucional donde se desarrolla el ejercicio garantiza el proceso de restablecimiento previo de dichos derechos, de manera que se encuentran en un ambiente que prima por el bienestar integral.

Teniendo en cuenta lo anterior, dentro de las posibilidades y estableciendo los valores éticos y morales con los que se plantea el proceso investigativo, de ser necesario, se implementarán como rutas de acción la realización de Primeros Auxilios Psicológicos y

atención en crisis, establecidos desde la formación profesional, recogiendo las herramientas creadas y adquiridas desde la psicología. Así mismo, al ser los encuentros dentro de la institución formadora, se tiene como fuente de apoyo el equipo interdisciplinario de la institución, mediadas y vigiladas por los profesionales a cargo. Adicionalmente, el apoyo, el conocimiento y la experiencia del director del trabajo de grado, también podrá ser utilizado como recurso, ante situaciones que lo requieran.

Por otra parte, Estupiñán, Hernández, González y Niño (2006) mencionan que, dentro de la investigación intervención y aplicación de los escenarios con los participantes implicados, se puede generar un desbordamiento emocional, por esto la importancia de los escenarios conversacionales, donde se generan y construyen espacios de nuevas realidades humanas.

Sumado a lo anterior, al ser un proceso de investigación/intervención y bajo una metodología de escenarios conversacionales reflexivos, se permite construir un ambiente de confianza, respeto y empatía, espacio donde los participantes se sientan seguros para la creación de nuevos caminos de acción y versiones alternas de sus realidades, por medio de la emergencia del cambio a través del lenguaje como herramienta predilecta, de esta manera, contemplado en el artículo 25, la presente investigación intervención, procurará articular los recursos de los niños, más allá de miradas deficitarias, desde una postura generativa y posibilitadora para la vida de los niños y su contexto institucional (Resolución 8430 de 1993). Adicionalmente, el ejercicio se acoge a la Ley 1581 del 2012, la cual tiene por objeto cumplir con el derecho constitucional que tienen todas las personas para conocer, actualizar y rectificar las informaciones que se hayan recogido sobre ellas en bases de datos o archivos, esto con el fin de proteger a los participantes y sus datos personales.

Además, considerando el quehacer psicológico en la Ley 1090 del 2006, se tienen en cuenta los principios éticos estipulados en el artículo 2, tales como la responsabilidad, asegurando que la investigación/intervención se haga de manera correcta, con los más altos estándares de profesionalismo y asuma con total responsabilidad la consecuencia de cualquier acto realizado de manera incorrecta. A parte de ello, se respetará la integridad y protegerá el bienestar de cada participante, donde las psicólogas practicantes, reconocen la libertad de participación, manteniendo informados de manera constante y verás, a los actores implicados sobre el propósito de este, dándoles a conocer que la investigación/intervención se realizó para la obtención del título de psicólogas, y que los resultados de ésta, se harán públicos y se divulgarán, únicamente en el interior de la Universidad Santo Tomás y la Institución, esto con el fin de evitar el uso incorrecto de los resultados obtenidos y realizar la respectiva devolución

de resultados y hallazgos, respetando así el derecho de los participantes a conocer dicha información.

Así mismo, el Código Deontológico y Bioético actúa como regulador de conductas profesionales, reconociendo principios como la justicia, la autonomía, veracidad, solidaridad, beneficencia y no maleficencia dentro de la investigación/intervención, es decir, que como profesionales, se procura hacer el bien en la realización del ejercicio, evitando así, perjudicar la vida e integridad de los participantes, llevando una relación y conversación bidireccional y humana, privilegiando por encima de nuestro rol e interés investigativo la integridad de los actores, salvaguardando su bienestar y respetando la dignidad de cada uno, asimismo, se rescata y respeta la libertad que tienen para involucrarse o no en la investigación y aceptar dicho proceso. Reconocer el principio de la competencia, implica que se identificarán y tendrán en cuenta los límites de la formación académica de las investigadoras/interventoras al trabajar con los participantes. Finalmente, contar con la preparación profesional y acudir a las competencias, conocimientos y técnicas propias de la disciplina, para que se logre proporcionar ayudas pertinentes y oportunas, es responsabilidad de las investigadoras/interventoras en el desarrollo del proceso (Ley 1090 del 2006).

Ahora bien, cabe resaltar la “ecología de la acción” que plantea Morín (2006, citado por Loreto, 2009), puesto que menciona que los efectos de la acción dependen no sólo de las intenciones del actor, sino también de las condiciones propias del medio en el que tiene lugar, es decir, se reconocen e identifican las características que distinguen el contexto en el que se está investigando, el cual tiene constante interacción con otros sistemas más amplios, tales como Estado, gobierno local, entidades religiosas, académicas y demás relaciones interaccionales, generando así, que cada participante se involucre de manera autónoma dentro de la investigación/intervención, con distintos puntos de vista o percepciones de los escenarios, logrando que se generen cambios emergentes y haya una co-construcción dentro del proceso, lo cual convoca a varias voces en el escenario que alimentan reflexiones posibilitadores o brinda la apertura de caminos diversos ante posibles situaciones que se puedan presentar.

En este sentido, considerando todo lo plasmado anteriormente y contemplando el artículo 14 de la Resolución 8430 de 1993, se construye y se hace uso del consentimiento y el asentimiento informado, entendido como un acuerdo escrito en el cual los participantes junto con su representante legal, autorizan la participación con total conocimiento del objetivo de este proyecto el cual es comprender la construcción narrativa de la identidad desde la

experiencia de abandono, en niños que hacen parte del proceso de restablecimiento de derechos en una institución del ICBF, con el fin de facilitar su reconstrucción identitaria en términos generativos y posibilitadores desde las voces de los niños, formadores e institución.

Asimismo, conocen los beneficios, tales como potencializar los recursos de los actores desde los procesos narrativos con relación a la experiencia de abandono y co-construir relatos alternos en los niños, formadores e institución; se contempla también la plena autonomía y libertad de elección y participación, sin coacción alguna, la confidencialidad y el uso de la información, explicando y dando a conocer la identidad de las investigadoras/interventoras, el nombre del director que supervisa la proceso.

Adicionalmente se aclara el procedimiento, los beneficios, los riesgos asociados a los escenarios conversacionales reflexivos, el Habeas data y diferentes aclaraciones tales como la participación libre y voluntaria, el retiro del proceso en el momento que lo desee, aun cuando se haya firmado el consentimiento y el asentimiento informado; se comenta que las sesiones serán grabadas por audio, el cual será utilizado únicamente con fines académicos e investigativos y que la información personal, en términos de identificación, será totalmente confidencial.

En este mismo documento se resalta que, el participar en el estudio, no implica ningún gasto económico, pues los gastos necesarios serán asumidos únicamente por las investigadoras, sin presentar la constitución de un contrato laboral al realizar el ejercicio investigativo, ni una retribución económica. Además, se menciona la posibilidad de llevar a cabo escenas o momentos presenciales y virtuales, pues la alternancia está influenciada de manera directa por la situación actual del país en el marco del paro nacional y la emergencia sanitaria por covid-19.

Finalmente se rescata que la devolución de la información se realizará después de finalizar los encuentros, el cual consta del producto elaborado a lo largo del proceso; después de haber hecho estas declaraciones con los participantes, se procede a diligenciar y firmar los documentos. Este documento está construido bajo el artículo 15 de la Resolución 8430 de 1993.

8. Resultados

Considerando la idea inicial de llevar a cabo el ejercicio investigativo / interventivo, recogiendo las voces tanto de los niños como de los formadores de la institución, se contó con la participación inicial de tres niños, que por motivos de confidencialidad y protección de

datos personales fueron nombrados como N1, N2 y N3 y un formador de la institución desde hace 3 años, nombrado como F1. N1 tiene una permanencia en la institución 9 meses, N2 un año y cinco meses y N3 de cuatro meses.

De esta manera, se realizaron 4 escenarios conversacionales presenciales desde el 15 hasta el 30 de abril de 2021, donde el arte y el juego fueron los principales protagonistas, implementando el dibujo, la escultura, los títeres, la creatividad, imaginación y diversión como medio para la reflexión, la movilización y la transformación. Aunque se tenía contemplado un tiempo más amplio para el proceso, debido a la situación actual del país en el marco del COVID- 19 y las manifestaciones sociales, así como también las posibilidades de la institución con relación a la disponibilidad de un formador para la participación, fue necesario la reducción del tiempo para el desarrollo, manteniendo los objetivos iniciales y el abordaje de cada encuentro. En cada escenario se propuso contar con la presencia de todos los participantes; sin embargo, N2 participó solamente en el primer escenario, debido a que se tramitó su traslado a otra institución teniendo en cuenta que la permanencia en el Centro de Emergencia es transitoria y que las salidas de esta se presentan de manera repentina.

En este sentido, a continuación, se presentan algunas creaciones del proceso realizadas en conjunto con los niños y el formador, durante el desarrollo de los escenarios, iniciando con el tablero de relaciones individual, que dio lugar a la construcción del tablero de las relaciones grupal, alimentado por las reflexiones y los aportes de los participantes y las investigadoras/interventoras, estas dos creaciones fueron el resultado del Escenario conversacional N.1., se muestran a continuación en la Figura 2.



Figura 2: Tablero de relaciones individual y grupal

En el Escenario N.2 se llevó a cabo el teatro de títeres reflexivos que se observa en la Figura 3, contando con la participación de Blanquita y su historia, la gatita que fue abandonada por su familia, lo cual permitió la apertura a la reflexión y la conversación entre los participantes, quienes expresaron sus sentimientos y emociones con relación a sus historias.



Figura 3: Teatro de títeres reflexivo: La historia de Blanquita

El diálogo y proceso reflexivo a través de la creatividad, permitió a los niños construir su camino de la vida, durante el escenario N.3, narrando y re-narrando sus experiencias y emociones, con los aportes del formador y las investigadoras/interventoras. A su vez, en el mismo escenario se llevó a cabo un proceso de externalización a través del arte, donde los niños realizaron la escultura del monstruo de la ira y el enojo. A continuación, en la Figura 4 se muestran las creaciones elaboradas.



Figura 4: El camino de la vida y conociendo al problema

Por otra parte, el fortalecimiento de herramientas y recursos hicieron presencia en el último escenario, donde por medio de la metáfora y el arte se ejemplifican los aprendizajes de los

encuentros, construyendo así “el juego de la vida” y creaciones libres con plastilina, cargadas con emociones, sentimientos y reflexiones valiosas, presentadas en la Figura 5.



Figura 5: El juego de la vida y construcciones de arte.

Para finalizar el proceso se hizo entrega, a cada uno de los participantes, de un certificado de reconocimiento, apreciando las movilizaciones que posibilitaron nuevas miradas y versiones posibles de sí mismos durante el proceso investigativo/interventivo. En la Figura 6, se pueden apreciar los certificados realizados para cada participante.



Figura 6: Certificados de reconocimiento

Lo observado anteriormente fue producto de co-construcciones que tuvieron lugar en el desarrollo de los escenarios conversacionales reflexivos planteados en anteriores apartados. Adicionalmente, con el objetivo de rescatar y considerar elementos narrativos del relato de los

participantes en el proceso y dando cuenta de la narrativa conversacional, se realizaron matrices de transcripción, categorización, síntesis y reflexión.

Para el desarrollo del análisis categorial se contemplaron las categorías de *Construcción narrativa de la identidad*, *Experiencia de abandono* y *Dinámicas institucionales*; aunque inicialmente el trabajo pretendía movilizaciones solamente en proceso de reconstrucción narrativa de la identidad en los niños, se entiende que las intervenciones y los escenarios reflexivos, permitieron la emergencia de nuevos relatos en las otras dos categorías restante, comprendiendo la mirada integradora que se retroalimenta y permiten novedades; es por esta razón que las tres categorías se observaron a la luz de los conceptos narrativos de historia, memoria y relato alterno, siendo posible vislumbrar las movilizaciones y emergencia de relatos y fragmentos del relato. A continuación, en las Tablas 9, 10, 11 y 12 se muestran las matrices de categorización correspondiente a cada escenario conversacional reflexivo que, por efectos del espacio, se menciona solamente la línea y el participante, ubicado en la categoría correspondiente.

Tabla 9

Matriz de categorización Escenario Conversacional Reflexivo 1

Categorías	Conceptos Narrativos		
	Historia	Memoria	Relatos Alternos
Construcción narrativa de la identidad	(L22, N1); (L47, N3); (L49, N2); (L72, N3); (L132, N2); (L154, N3); (L223, N3); (L232, N2); (L233, N3); (L239, F1); (L255, N1); (L256, N2); (L257, N3).	(L48, N1); (L85, N3); (L98, N1).	
Experiencia de abandono	(L29, N1); (L29, N2); (L37, N1); (L41, N2); (L225, N1); (L284, N1)	(L138, N2); (L138, N3); (L222, N1).	
Dinámicas institucionales	(L72, N3); (L74, N3); (L83, N3); (L89, N2); (98, N1); (L100, N1); (L103, N1); (L104, N3); (L109, N3); (L111, N3); (L113, F1); (L115, F1); (L121, N1); (L122, N2); (L124, N1); (126, N3); (L130, N2); (L140, N1); (L142, N1); (L146, F1); (L150, F); (L150, F1); (L162, N2); (L166, N2); (L170, N2); (L172, N2); (L180, F1); (L186, F1); (L218, N2); (E1, L231, N1); (E1, L235, F1); (E1, L235, F1); (E1, L237, F1).	(L113, F1); (L115, F1); (L119, F1); (L180, F1); (L182, N1); (L192, F1); (L214, F1); (L235, F1).	

Nota. Fuente: Elaboración propia. Matriz de categorización del escenario conversacional reflexivo 1

Tabla 10

Matriz de categorización Escenario Conversacional Reflexivo 2

Categorías	Conceptos Narrativos		
	Historia	Memoria	Relatos Alternos
Construcción narrativa de la identidad	(L50, N1); (L52, N1); (L54, NI); (L80, N3).	(L84, N1)	
Experiencia de abandono	(L108, N3); (L110, N1); (L111, N3); (L117, N3); (L121, N1); (L122, N3); (L130, N1); (L136, N1); (L138, N3); (L142, N1); (L147, N1); (L149, N3); (L151, N3); (L155, N3); (E2, L168, N1); (L172, N1); (L177, N3); (L180, N1); (L181, N3); (L185, N3); (L204, N3); (L208, N3); (L212, N3); (L214, N3); (L223, N1); (L249, N1); (L262, N3); (L264, N3); (L281, N3); (L285, N1); (L287, F1); (L287, F1); (L293, N1).	(L159, N3); (L162, N1); (L164, N1); (L170, N3); (L173, N3); (L176, N1); (L177, N3); (L210, N3); (L231, N1); (L251, N3); (L252, N1); (L256, N3); (L277, N3); (L279, N3); (L289, F1); (L285, N1); (L285, N1);	
Dinámicas institucionales	(L144, F1); (L239, F1); (L291, F1)	(L174, F1)	

Nota. Fuente: Elaboración propia. Matriz de categorización del escenario conversacional reflexivo 2

Tabla 11

Matriz de categorización Escenario Conversacional Reflexivo 3

Categorías	Conceptos Narrativos		
	Historia	Memoria	Relatos Alternos

Construcción narrativa de la identidad	(L40, N1); (L208, N3); (L212, N3); (L286, N1); (L336, N3); (L399, F1); (L486, N3); (L490, N3); (L493, N3); (L498, N3).	(L22, N3); (L32, F1); (L55, N3); (L401, F1); (L291, N1); (L292, N3); (L309, N1); (L284, N1); (L319, N1); (L321, N1); (L323, N1); (L346, N1); (L352, N1); (L354, N1); (L356, N1); (L368, N3); (L370, N3); (L371, I1); (L372, N3); (L386, F1); (L389, F1); (L399, F1); (L403, F1); (L410, N1); (L412, N1); (L417, N1); (L423, N1); (L427, N1); (L431, N1); (L439, N1); (L443, N1); (L450, N1); (L470, N1); (L484, N3); (L507, N3); (L511, N3); (L512, N1); (L282, N1); (L288, N1).	(L30, N3); (L391, F1); (L393, F1); (L425, N1); (L460, N1).
Experiencia de abandono	(L34, N1); (L90, N3); (L106, N1); (L128, N3); (L135, I2); (L136, N3); (L138, N3); (L140, N3); (L142, N3); (L176, N3); (L214, N3); (L223, N1); (L254, N3); (L266, N3); (L269, N1); (L272, N1); (L281, N1); (L453, N1); (L456, N1); (L458, N1); (L464, N1); (L466, N1); (L476, N2); (L477, I1); (L478, N3); (L342, N1).	(L189, N3); (L198, N3); (L225, N1); (L226, I3); (L227, N1); (L260, N3); (L288, N1); (L380, F1); (L393, F1); (L395, F1); (L397, F1); (L190, I2); (L191, N3); (L192, I2); (L193, N3); (L194, I2); (L195, N3).	
Dinámicas institucionales	(L62, F1); (L399, F1); (L403, F1)	(L36, F1); (L38, F1); (L40, N1); (L45, N3); (L49, N1); (L60, F1); (L62, F1); (L64, F1); (L64, F1); (L380, F1); (L384, F1); (L395, F1); (L509, F1)	(L64, F1); (L405, F1); (L407, F1).

Nota. Fuente: Elaboración propia. Matriz de categorización del escenario conversacional reflexivo 3

Tabla 12

Matriz de categorización Escenario Conversacional Reflexivo 4

Categorías	Conceptos Narrativos		
	Historia	Memoria	Relatos Alternos
Construcción narrativa de la identidad	(L106, N3); (L114, N3); (L139, N1).	(L6, N3); (L22, N1); (L56, N3); (L58, N3); (L68, F1); (L70, N3); (L78, N1); (L82, N1); (L101, F1); (L104, N1); (L117, N1); (L170, N3).	(L14, N1); (L16, N1); (L18, N1); (L31, F1); (L35, N1); (L50, N3); (L86, N1); (L98, N1); (L112, N1); (L146, N3); (L158, N3); (L160, N3); (L162, N3); (L170, N3); (L174, N1); (L178, N1); (L193, N3); (L27, N3).
Experiencia de abandono			(L88, N1); (L90, N1).
Dinámicas institucionales	(L132, F1); (L176, N1);	(L36, F1); (L134, F1)	(L29, F1); (L222, F1); (L238, F1).

(L228, N1);

(L238, F1).

Nota. Fuente: Elaboración propia. Matriz de categorización del escenario conversacional reflexivo 3

Posterior a la clasificación de cada línea en las categorías correspondientes por escenario como se presentó anteriormente, se llevó a cabo un proceso de cotejación, relacionando las líneas de cada escenario según la categoría, en la búsqueda de un análisis integral de la totalidad del proceso. De manera consecuente se realizó la construcción de una síntesis que contemplaba las líneas más relevantes que repetían ideas similares constantemente y, finalmente, un proceso reflexivo por parte de las investigadoras/interventoras con relación a las narrativas de los participantes y la articulación de estos en sus relatos. Por efectos del espacio del apartado, a continuación, se contempla una única tabla por categoría y concepto narrativo que agrupa lo mencionado.

En la Tabla 13 se presenta la matriz de cotejación, síntesis y reflexión de la categoría de Construcción Narrativa de la Identidad bajo el concepto narrativo de historia, considerando los cuatro escenarios conversacionales.

Tabla 13

Matriz de cotejación, síntesis y reflexión – Construcción identitaria Historia

CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA		
Conceptos Narrativos: Historia.		
E	Líneas	Síntesis
		Reflexión
1	(L22, N1); (L47, N3); (L49, N2); (L72, N3); (L132, N2); (L154, N3); (L223, N3); (L232, N2); (L233, N3); (L239, F1); (L255, N1); (L256, N2); (L257, N3).	En los escenarios se rescatan varios relatos respecto al futuro, con relación a estudiar, tener profesiones, ser “alguien en la vida” y proyectarse en varios escenarios: “Si, al frente y, como dice, tenemos metas a corto, mediano y largo plazo, la
		Desde los relatos de los niños se observan narrativas privilegiadas en torno a su construcción identitaria relacionadas con el “deber ser” primando en el marco sociocultural que, en muchas ocasiones, se articula a los discursos que tienen lugar dentro de la institución; en este orden de ideas, se presentan aspectos claves que definen y

- 2 (L50, N1); (L52, N1); (L54, N1); (L80, N3). *gracia es que usted llegue a largo plazo cumpliendo sus metas y le va a servir a un futuro o a un pasado, para mejorar las cosas” (E3, L286, N1). “Lo que debe tener un futbolista es un bachillerato y un buen estudio” (E1, L22, N1). “(...) Porque siga mejorando su proyecto de vida y pueda ser una persona más adelante, digamos puede ser un policía o un profesor, que le enseñe a los demás” (E3, L40, N1).* dan sentido a la identidad como el estudio y tener una profesión, que se posicionan como elementos fundamentales para ocupar un rol en la sociedad y cumplir las metas personales y, por otra parte, narrativas centradas en las cualidades que deberían tener, otorgando una gran importancia a la amabilidad, el compañerismo, el amor, el respeto y el cariño, pues en sus relatos son frecuentes estas palabras para describirse a sí mismos que, aunque en algunos sentidos pueden ser posibilitadores, obstaculizan la mirada global, rechazando elementos de la identidad que no se ajustan al deber ser, pues estos no son observados, lo anterior relacionado con la manera como un niño de estas edades debe ser y comportarse.
- 3 (L40, N1); (L208, N3); (L212, N3); (L286, N1); (L336, N3); (L399, F1); (L486, N3); (L490, N3); (L493, N3); (L498, N3). Se observa que centran su identidad en el “deber ser” como mostrarse amable con él otro, tener respeto con las figuras de autoridad y ser compañerista, esto desde versiones como:
- 4 (L106, N3); (L114, N3); (L139, N1). *“(...) soy compañerista con mis compañeros y lo que me gusta de mis compañeros es que soy muy amiguista y muy de todo con los compañeros, yo tengo que estar con mis compañeros, ser amable con mis compañeros” (E1, L72, N3). “Amoroso, amor, cariñoso, por mi vida, tenía mi comportamiento mejorando” (E3, L212, N3). “(...) Que soy amigable y amable” (E2, L50, N1). “Que me comporte bien, que tengo que mejorar, digo, que tengo que estar con los compañeros buenos, no con los malos” (E3, L490, N3). “Que, comportándome mal, como un niño de dos años” (E3, L336, N3).* Por otra parte, los relatos en torno a la identidad se fortalecen y construyen desde versiones ritualizadas o religiosas, respecto al deber ser que, aunque, no son observadas posiblemente como negativas, no favorecen al reconocimiento de versiones de la construcción identitaria que no se eslabonan a las impartidas por una religión, llegando posiblemente a transformar rígidamente su versión de sí mismo, frente a las expectativas de una comunidad, una familia y una religión.

Las versiones del relato identitario de uno de los participantes se configuran

respecto a la fe, la creencia en Dios,
vinculado al buen comportamiento:

*“Me hace expresar que tengo que
estar con Dios y no tengo que estar con
las cosas malas” (E3, L493, N3).*

*“Me hace fuerte Dios” (E4, L106,
N3).*

*“Entendí que tengo que animarme,
pero creer en Dios porque Dios es una
persona bondadosa” (E4, L114, N3).*

Nota. Fuente: Matriz de cotejación de la categoría construcción identitaria en el concepto narrativo historia.

En la Tabla 14 se presenta la matriz de cotejación, síntesis y reflexión de la categoría de Construcción Narrativa de la Identidad bajo el concepto narrativo de memoria considerando, los cuatro escenarios conversacionales.

Tabla 14

Matriz de cotejación, síntesis y reflexión – Construcción identitaria Memoria

CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA			
Conceptos Narrativos: Memoria			
E	Líneas	Síntesis	Reflexión
1	(L48, N1); (L85, N3); (L98, N1).	Se aprecian relatos que permiten reconocer otros elementos de la identidad que puede que no sean del todo posibilitadores, identificando que no siempre todo debe ser bueno:	A partir del proceso interventivo fue posible el surgimiento de narrativas emergentes que contradicen la versión dominante del “deber ser de un niño de 8 a 12 años”,

		<i>“Me siento amenazante, me siento como un poquito enojado” (E1, L85, N3).</i>	permitiendo que ellos mismos
		<i>“(…)Pues yo a la misma vez, cuando tengo rabia, me frustró y soy muy agresivo (…)”</i>	reconozcan que, en ocasiones,
		<i>(E1, L98, N1). “(…)No soy tolerante, ni tampoco, o sea a mí me dicen una cosa y yo estallo” (E2, L84, N1). “Si, cuando N3, él está muy molesto para él es fácil solucionarlo a los golpes, para él es fácil imponerse, para N1 tiende solamente a hablar, hablar, hablar, incitar, y él incita</i>	aparecen emociones que pueden ser abrumadoras o relatos de sí mismo desde el ser amenazante, no ser tolerante, ser agresivo, tener rabia o sentirse triste que amplían el panorama de la identidad,
2	(L48, N1); (L85, N3); (L98, N1).	<i>hasta que alguien le haga algo para él decir mire lo que me hizo él” (E3, L401, F1). “Es que yo no sé manejar mi fuerza”; “Pero cuando se me sale, aplastó todo lo que toco”. (E3, L321, N1); (E3, L323, N1). “Cuando me siento muy triste, quiero encerrarme en mí mismo y no hablar con los demás, la cara de felicidad, pero no la siento así, o sea, yo siento que esas emociones no son incumbencia para los demás (…)” (E4, L117, N1).</i>	observando que no solamente el deber ser construye la identidad.
	(L22, N3); (L32, F1); (L55, N3); (L401, F1); (L291, N1); (L292, N3); (L309, N1); (L284, N1); (L319, N1); (L321, N1); (L323, N1); (L346, N1); (L352, N1); (L354, N1); (L356, N1); (L368, N3); (L370, N3); (L371, N1); (L372, N3); (L386, F1); (L389, F1); (L399, F1); (L403, F1); (L410, N1); (L412, N1); (L417, N1); (L423, N1); (L427, N1); (L431, N1); (L439, N1); (L443, N1); (L450, N1); (L470, N1); (L484, N3); (L507, N3); (L511, N3); (L512, N1); (L282, N1); (L288, N1).	También aparecen relatos que permiten externalizar el problema, reconociéndolo como una entidad independiente:	En este sentido, considerando la capacidad de reconocer esos fragmentos del relato, fue posible, a través de las actividades, presenciar en las narrativas la externalización de emociones o problemas como entidades independientes de los niños, observando a la ira como un monstruo, por medio de un lenguaje externalizador para referirse a los mismos, lo cual dio lugar para conocer la influencia que pueden tener sobre sus vidas, observando que la ira en la vida de N3 se hace presente a través de los golpes y en N1 mediante la provocación, apareciendo de manera descontrolada, actuando por ellos mismos, en mayor medida, en los momentos que los demás hablan sobre sus familias de origen.
		<i>“Por mí, la rabia”, “La tristeza”. (E3, L291, N1); (E3, L292, N3); “La ira es un monstruo” (E3, L319, N1).</i>	
3		Adicionalmente emergen relatos sobre la influencia de la ira y la tristeza en su vida:	
	(L6, N3); (L22, N1); (L56, N3); (L58, N3); (L68, F1); (L70, N3); (L78, N1); (L82, N1); (L101, F1); (L104, N1); (L117, N1). (L170, N3).	<i>“Maneja muchas cosas de mi cuerpo”. (E3, L346, N1). “(…) que me toquen la cara y que me molesten, que me cojan mis cosas, y que se metan con mi mamá, con mi familia” (E3, L368, N3). “(…) Le podemos hacer mucho daño a otras personas en esos momentos de rabia e ira, y hemos hablado</i>	Reconocer esta influencia permitió comprender el papel de la ira y el enojo en sus vidas, pues en momentos ha cumplido un rol
4			

demasiado con ellos, en esos momentos de rabia y de ira, uno dice muchas cosas que no quiere decir, que solamente lo hace es porque es el momento, golpeas a esa persona porque es el momento, es la rabia, pero cuando llega y te pones a pensar de que esa persona puede tener una fractura y que lo que dijiste realmente no lo querías decir, y que heriste esa persona, lo heriste feo (...)"(E3, L403, F1). "(...) o sea por mi parte, yo como se expresar la ira es provocando y ya cuando se meten con algo y me tocan, yo voy y doy quejas" (E3, L410, N1). "(...) cuando se meten y si dicen alguna palabra que no me gusta, la carga va subiendo y mi cuerpo me va diciendo... me trata de controlar, pero yo no dejo, yo devuelvo toda esa carga que viene hacia mí, la devuelvo y en vez de pegar perdono o provocó" (E3, L470, N1).

como escudo protector ante palabras o acciones de los demás, estableciendo límites y posicionándose de maneras diferentes, en ese sentido, la ira y el enojo no siempre han sido obstaculizadora, sino que han contribuido al cambio y la protección.

Se presentan relatos sobre soluciones para enfrentar la ira y el enojo:

Sin embargo, también fue posible identificar momentos donde la ira y la rabia no habían aparecido o cuando aparecía utilizaban estrategias para dominarla como el juego, la respiración, pensar en la familia y el diálogo, pues no siempre los golpes y la provocación han tenido un papel protagónico en sus vidas, comenzando a ver a la ira como una mascota que puede ser dominada.

"Yo no es que me desquite, no me la desquito con algún familiar mío, si no que pido permiso para irme a un parque y desquitarme jugando o distrayéndome". (E3, L352, N1). "Cuando un día quiso tratarme, que yo tratara de quitarme la vida y yo no quise" (E3, L354, N1). "Tomando aire y controlando la ira que tenía, y la rabia, pensando en mis hermanos y mis hermanas, y en mi papá, en mi padrastro, y mi mamá" (E3, L356, N1). "Yo lo alejo, quitándome la ira y jugando" (E3, L372, N3). "Eh... lo que me enseñaron a mí, cuando alguna mascota te quiere controlar, cuando se porta muy mal, no es tanto pegarle duro, si no que

tener tu periódico y aprenderlo a manejar”
(E3, L450, N1).

También se connota de manera positiva a la ira:

“Por eso digo, hay que conocerla. hay que pensarlo porque hay ira buena, irá feliz e ira mala” (E3, L439, N1). *“Lo veo como la alegría y el corazón mejor, veo la ira alegre”* (E4, L170, N3).

Nota. Fuente: Matriz de cotejación de la categoría construcción identitaria en el concepto narrativo memoria

En la Tabla 15 se muestra la matriz de cotejación, síntesis y reflexión de la categoría de Construcción Narrativa de la Identidad bajo el concepto narrativo de relato alterno, considerando los cuatro escenarios conversacionales.

Tabla 15

Matriz de cotejación, síntesis y reflexión – Construcción identitaria Relato Alterno

CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA			
Conceptos Narrativos: Relato Alterno			
E	Líneas	Síntesis	Reflexión
1	Ninguno.	Se observan relatos sobre cómo el externalizar un problema y hablar de este, permite cambios significativos en la forma de actuar y de hablar de sí mismo reconociendo nuevos recursos: <i>“(…) No he dejado que la ira llegue”</i> (E4, L2, N3). <i>“Ya se fueron, ya no peleó con mis compañeros (…)”</i> (E3, L30, N3). <i>“(…) la ira no ha vuelto a mi porque ya la tengo controlada y una</i>	El proceso investigativo/interventivo dio lugar a nuevas posibilidades donde la ira y el enojo no tenían un papel protagónico, pues a través de estrategias como hacerle cosquillas a la ira o tomar aire estando solo,
2	Ninguno.		

3 (L30, N3); (L391, F1); (L393, F1); (L425, N1); (L460, N1).	<i>cosa que le gusta a ella es que le haga cosquillas</i>” (E4, L14, N1). “Ya dejé de provocar, no soy provocador, sino que me salgo y tomo aire, me controlo yo solo y no solo con los demás” (E4, L18, N1). “Ser honesto conmigo mismo cuando yo tengo que mostrar una sola cara, o sea si estoy triste no tengo que demostrar que estoy feliz, sino que tener honestidad hacia mí mismo y demostrar la cara que tengo y el ánimo que tengo, uno oculta como la tristeza y saca la cara de felicidad” (E4, L112, N1). “Me hace diferente la vida, la fuerza y la valentía” “He aprendido como mi corazón, que se me ha hecho más grande” “En el corazón está nuestra vida, nuestra fuerza, nuestra valentía, nuestro amor” (E4, L158, N3; E4, L160, N3; E4, L162, N3). “Aprendí a ser honesto y generoso y manejar mi tolerancia” (E4, L174, N1).	permitieron dominarla y utilizarla cuando fuese necesario, sin estar mediada por golpes o provocaciones, dando paso a reconocer nuevos recursos y nuevas formas de narrarse a sí mismos, pues ya no se centraba en el deber ser, ni en el ser amenazante o provocador, sino que fue posible visibilizar nuevos recursos como la fuerza, la valentía, el amor y la alegría, reconociendo, a su vez, que la honestidad juega un papel importante, pues no siempre debemos estar felices y ocultar lo que sentimos, de manera que se le otorgó una connotación diferente a las emociones.
4 (L14, N1); (L16, N1); (L18, N1); (L31, F1); (L35, N1); (L50, N3); (L86, N1); (L98, N1); (L112, N1); (L146, N3); (L158, N3; L160, N3; L162, N3); (L174, N1); (L178, N1); (L193, N3); (L27, N3).	El reconocer los recursos con los que se cuenta, logra una mirada generativa de distintas situaciones: “Nosotros no nos debemos dejar de caer, dejar que nuestro corazón se apague, sino seguir aprendiendo y ayudar a las demás personas y también ayudar a que prendan su corazón y saquen el amor que tienen y no la ira, sino que la aprenda a controlar y aprendan a sentir el amor que tienen y la felicidad” (E4, L35, N1). “Pues, como lo decía a veces yo estaba solo no tenía a nadie, yo implementaba la fuerza y la valentía, las unía las dos para poder salir adelante yo mismo y no mantenerme en los demás” (E4, L86, N1). “Me hace diferente la valentía” (E4, L98, N3).	Además, estos nuevos relatos, trascienden para incorporarse en su vida y en nuevas versiones de sí mismos, guiadas por el aprender, ayudar, enseñar a los demás a dominar la ira como ellos lo hicieron, reconociendo su identidad desde términos posibilitadores, que dimensionan la totalidad que lo conforma, sin reducirse solamente a algunos elementos, dando lugar a observar quienes son N1 y N3 y que los diferencia de los demás desde miradas generativas. A su vez, la postura del formador permitió ampliarse en torno a quienes eran los niños aportando en su
	También se muestra la importancia de reconocer que lo aprendido en cualquier etapa del ciclo vital, servirá para distintos contextos de la vida: “Pero esto te tiene que servir, para que te lo lleves, sepas de que eso te va a ayudar en los	

momentos de ira y en los momentos difíciles porque tú eres eso” (E4, L31, F1).

construcción identitaria y reconociendo la importancia de que los niños puedan llevar esto a otros escenarios, visibilizando esas nuevas formas de narrarse a sí mismos en otros contextos.

Nota. Fuente: Matriz de cotejación de categoría construcción identitaria en el concepto narrativo relato alterno

En la Tabla 16 se expone la matriz de cotejación, síntesis y reflexión de la categoría de Experiencia de Abandono bajo el concepto narrativo de historia, considerando los cuatro escenarios conversacionales.

Tabla 16

Matriz de cotejación, síntesis y reflexión – Experiencia de Abandono Historia

EXPERIENCIA DE ABANDONO			
Conceptos Narrativos: HISTORIA			
E	Líneas	Síntesis	Reflexión
1	(L29, N1); (L29, N2); (L37, N1); (L41, N2); (L225, N1); (L284, N1)	Se reconocen relatos que describen la importancia de la familia, como el amor, su expresión y el reconocimiento del lazo sanguíneo como fundamental y permanente: <i>“Yo pienso que no la tenían que dejar sola porque ella era sangre de esa familia” (E2, L111, N3). “Dominic Toretto y los dioses de Egipto, porque son de ficción y la otra es como demostrar el amor hacia los hermanos y a la familia, y no en guerra” (E1, L37, N1). “Rápidos y furiosos, porque demuestran el aprender a querer a su familia, que es importante” (E1, L41, N2). “(...) Familia es de sangre y la sangre brota, pero por las venas de esa familia”. (E2, L177, N3). “A veces me tratan mal a mi familia y no me gusta que me traten mal a mi familia, porque es sagrada” (E2, L214, N3).</i>	Las narrativas privilegiadas de los participantes posicionan la noción de familia, desde las versiones dominantes culturalmente, como el amor por ellos, el papel de importancia de este sistema en la vida de una persona y las acciones que rodean el pertenecer al mismo desde el significado y la identidad familiar. Se observa que, dentro de las narrativas privilegiadas, se rescata la noción de familia considerando aspectos positivos, implantados por medios de
	(L108, N3); (L110, N1); (L111, N3); (L117, N3); (L121, N1); (L122, N3); (L130, N1); (L136, N1); (L138, N3); (L142, N1); (L147, N1); (L149, N3); (L151, N3); (L155, N3); (E2, L168, N1); (L172, N1); (L177, N3); (L180, N1); (L181, N3); (L185, N3); (L204, N3); (L208, N3); (L212, N3); (L214, N3); (L223, N1); (L249, N1); (L262, N3); (L264, N3)	A su vez, se reconoce el valor de la responsabilidad al ser parte de una familia, como el	

N3); (L281, N3); (L285, N1); (L287, F1); (L287, F1); (L293, N1). (L34, N1); (L90, N3); (L106, N1); (L128, N3); (L135, I2 (L136, N3); (L138, N3); (L140, N3); (L142, N3 L176, N3); (L214, N3); (L223, N1); 3 (L254, N3); (L266, N3; (L269, N1); (L272, N1; (L281, N1); (L453, N1); (L456, N1); (L458, N1 ; (L464, N1); (L466, N1); (L476, N2; L477, I1=; L478, N3); (L342, N1).	apoyar siempre, no dejar solo a nadie, en donde involucra el comportarse bien, como valor de responsabilidad y noción de cuidado con la familia: <i>“Porque ella era muy juiciosa, cuando la llamaban hacía caso y obedecía”; “Si hacía caso, era cariñosa, era juguetona” (E2, L121, N1; E2, L122, N3), “Cómo dice una palabra los hermanos son amigos, son hermanos y hasta se vuelven su propio escudo, su propia base, de que si a usted le está pasando algo lo va a ayudar y lo va a reforzar” (E2, L136, N1). “(...) yo siempre les he dicho a ellos, ustedes tienen algo que agradecerle su familia en que por lo menos están pendientes de ustedes, o sea independientemente de las dificultades (...)” (E2, L287, F1). “Mmm, yo soy como un cuidador y un amigo, y como yo digo si tocan a mi familia, me tiene que tocar primero a mí”. (E3, L453, N1).</i> También sus relatos se relacionan con el perdón, no tener el rencor y brindar amor a pesar de los acontecimientos y experiencias: <i>“(...) Que no lleva rencores, sino que su familia puede tener errores, puede tener fallas y usted en vez de tener rencores, tiene que apoyarlos, darles la mano y ayudarlos a levantar y darles el perdón de corazón y no de rencor y no hacer lo mismo que ellos le hicieron”. (E2, L168, N1). “Yo le diría no tengas rabia, no tengas rencores, sino que siempre mira al frente y perdona a las personas que te hicieron daño” (E2, L172, N1). “la sangre no se llena solo de rencor, sino que se lleva también con amor, felicidad y paz, armonía con la familia y no siempre pelea y pelea de día y noche y usted dejar pasar las cosas, sino que perdonar” (E2, L223, N1). “(...) Por mi experiencia no me gustaría que a nadie le pase nada, sino que seguir la vida como si no fuera pasado nada, sin rencores, usted debe dar el perdón no de rabia, dar el corazón. levantarla y apoyarla en lo que necesite”. (E2, L249, N1). “(...)</i>	comunicación, los cuales están inmersos en la institución de la que hacen parte, haciendo visible la importancia de la familia, el valor de pertenecer a alguna, siendo significativa metafóricamente como la sangre.
		Es decir, que las narrativas entorno al perdón, al ir más allá del error o dolor causado, en ocasiones por los miembros de la familia, es invisibilizado, sin permitir la emergencia del dolor, de hablar de las situaciones que pueden generar malestar, observándose como subdominantes en sus narrativas, privilegiando las nociones del perdón y rescatando solo experiencias de amor, alegría y valores entorno a la importancia de tener una familia.
4 Ninguno		Por otra parte, estas versiones posiblemente han posicionado a los niños en roles y funciones que, por la etapa del ciclo vital que atraviesan, no son los adecuados, otorgando un papel ligado a la

si tú no tienes amor o no sabes que es el amor no vas a poder dar amor, pero si sabes que es el rencor vas a brindar rencor, es menos rencor y más amor” (E2, L287, F1).

Se observan relatos con relación a cómo debería ser una familia, rescatando sus experiencias familiares:

“Lo que me pone feliz es que salimos al parque nos divertimos y al mismo tiempo el amor que ella me brinda.” (E1, L29, N1). “Me acordé de mi mamá porque cuando yo oraba con ella, yo me sentía feliz con ella” (E2, L204, N3). “Esta parte buena de acá, son los momentos buenos que pasé con mi mamá” (E3, L90, N3). “Me sentía muy contento y feliz porque pasaba con ella por todos lados” (E3, L106, N1). “Bueno, uno de mis momentos más felices fue cuando yo salía en coche con mi mamá y ella me mostraba y me decía que era esto, que era lo otro, que era lo malo y que era lo bueno, y en qué persona yo no podía confiar y en quienes no” (E3, L269, N1).

Por otra parte, aparecen relatos que otorgan un papel de responsabilidad a los niños respecto a la llegada a la institución o las experiencias vividas:

“Me he portado mal y por eso estoy acá”. (E3, L140, N3). “Antes pensaba que escaparme de la casa era bueno, pero ya no, y por eso estoy acá” (E3, L142, N3) “¿Qué necesitas para estar con ella?”; “Portándome bien” (E3, L135, I2; E3, L136, N3). “Esos momentos felices es que quiero estar con ella, la extraño mucho y que quiero estar con ella, mejorar mi comportamiento” (E3, L254, N3). “No tanto la felicidad con mi mamá, si no que yo también con ella fui muy grosero” (E3, L281, N1).

protección y estabilidad del núcleo familiar que deben cumplir. Esto se observa, en la posible carga de responsabilidades que sienten al saber que están lejos de sus familias, lo cual construye sus versiones dominantes respecto al abandono como “culpables y responsables”.

Así mismo, dentro de sus narrativas, privilegian el perdón y la reconciliación como importante, observada posiblemente en narrativas que absorben de su contexto, relacionadas con el deber ser y expectativa respecto a situaciones difíciles, siendo posiblemente versiones que se acoplan a la estructura social y cultural y no conecta, tal vez, con sus historias de vida.

En la Tabla 17 se presenta la matriz de cotejación, síntesis y reflexión de la categoría de Experiencia de Abandono, bajo el concepto narrativo de memoria considerando los cuatro escenarios conversacionales.

Tabla 17

Matriz de cotejación, síntesis y reflexión – Experiencia de abandono Memoria

EXPERIENCIA DE ABANDONO			
Conceptos Narrativos: Memoria			
E	Líneas	Síntesis	Reflexión
1	(L138, N2);	Emergen relatos que permiten expresar	Desde preguntas reflexivas, la
	(L138, N3); (L222, N1).	emociones de tristeza, incomodidad, decepción y temor, con relación al abandono:	deconstrucción narrativa y el uso de metáforas a través del teatro
2	(L159, N3);	<i>“Me siento triste porque no puedo estar con mi familia” (E1, L138, N2). “Extraño a mi mamá, extraño a mi compañera de mi casa.” (E1, L138, N3). “(...) Estuvo mal por dejarla abandonada” (E2, L176, N1).</i>	emergen nuevas versiones que permiten expresar y reconocer abiertamente sentimientos de tristeza, miedo e ira, respecto a experiencias con sus familias
	(L162, N1); (L164, N1); (L170, N3); (L173, N3); (L176, N1); (L177, N3); (L210, N3); (L231, N1); (L251, N3); (L252, N1); (L256, N3); (L277, N3); (L279, N3); (L289, F1); (L285, N1); (L285, N1).	<i>“Cuando yo a veces me enojo, a veces me voy de la casa”. (E2, L256, N3). “(...) Bueno su discurso es muy elaborado, sus recuerdos están marcados por algo agradable, pero él sabe que también pasó algo triste, pero estuvo como contando en todo momento, y que a pesar de que él diga que no le afecta, le está afectando demasiado (...)” (E3, L380, F1).</i>	origen.
3	(L189, N3); (L198, N3); (L225, N1; L226, I3; L227, N1); (L260, N3); (L288, N1); (L380, F1); (L393, F1); (L395, F1); (L397, F1); (L190, I2); (L191, N3; L192, I2; L193, N3; L194, I2; L195, N3).	También surgen relatos donde se reconoce la responsabilidad de los padres y la familia: <i>“(...) en la noche mi mamá me sacó a la calle y llamó a los policías y me dejó ahí solo y me escapé otra vez, pero ella ahí me alcanzó” (E2, L277, N3). “(...) afuera es como los padres, cuidadores, personas que están con ellos tienen también trabajar para tener cambios (...)” (E2, L289, F1). “Si, cuando estaba enojado, ella me dejaba encerrado, pero, pero yo golpeaba en las puertas” (E3, L198, N3). “Porque el hijo de mi</i>	Así mismo, se observa el cambio en el nivel de responsabilidad que asumía el participante, transformándose en el reconocimiento de acciones por parte de sus padres y cuidadores que debían cambiar, rescatando emociones relacionadas con la experiencia y permitiendo una re-narración de los acontecimientos, posicionando en el plano de la responsabilidad no solo al participante, sino también a su familia.
			Por otra parte, aunque se llega a reconocer y a re-narrar

	<i>padraastro mató a mi gatito” (E3, L225, N1).</i> <i>“Siento que mi mami tiene que mejorar el comportamiento”. (E3, L260, N3). “Veo que ellos esperan que todo cambie, solo porque ellos se porten bien, que su entorno se modifique solo porque ellos dos están bien (...)” (E3, L393, F1).</i> <i>“De pronto fue ahí cuando él dijo, uy no es solo mío, pero ellos siempre han sentido que la carga la llevan ellos, pero no es así” (E3, L395, F1).</i> <i>“Me pegaban, y por eso me escapaba de esa casa, y me encontraban y llamaban a mi mamá”. (E3, L195, N3).</i> Con relación a lo anterior, aparecen relatos donde se permite expresar los sentimientos y percepciones sobre su experiencia:	situaciones, emociones, que muestran las dinámicas familiares en las que se encontraban inmersos los participantes, llegan narrativas privilegiadas respecto a la visualización del futuro y poca importancia al pasado, relato que tiene fuerza en sus narrativas y que no se llegaron a deconstruir con totalidad.
4	(L90, N1). <i>“Por eso yo digo que me parezco Harry Potter, porque no utilizo escudo, sino que utilizó espada y fuerza y amor hacia mí mismo para lograr mis metas para superarme a mí y a los que quieren que yo caiga y no me vuelva a levantar, superarlos a ellos y superarme a mí mismo” (E1, L222, N1). “No creo que lo logre perdonar” (E2, L231, N1). “En uno de esos mismos instantes, no es tanto que hay algunas personas nos quieren hacer caer a nosotros, como que nos hacen zancadilla y no nos dejan seguir nuestra vida, por eso como dice N3 mirar adelante, porque si usted mira atrás va a seguir un camino de vicio, drogas y malos caminos y no va a seguir el que usted tiene, su profesión y va a dañar sólo por un par de personas” (E2, L252, N1).</i>	

Nota. Fuente: Matriz de cotejación de experiencia de abandono en el concepto narrativo memoria

En la Tabla 18 se muestra la matriz de cotejación, síntesis y reflexión de la categoría de Experiencia de Abandono, bajo el concepto narrativo de relato alterno, considerando los cuatro escenarios conversacionales.

Tabla 18

Matriz de cotejación, síntesis y reflexión – Experiencia de abandono Relatos Alternos

EXPERIENCIA DE ABANDONO			
E	Conceptos Narrativos: Relatos alternos		
	Líneas	Síntesis	Reflexión
1	Ninguno		El papel de las
2	Ninguno	<i>“Mi valentía me sirvió para no tener miedo a esa persona que me estaba agrediendo o haciendo daño y pude evitar algo más grave y preferí tomar otra decisión que quedarme” (E4, L88, N1). “(...) Las personas que han hecho mucho daño creo que no se merecen una segunda oportunidad” (E4, L90, N1).</i>	investigadoras/interventoras,
3	Ninguno		posibilitó la emergencia de
			acontecimientos extraordinarios
			respecto al papel de ellos, como
			hijos y su nivel de responsabilidad
			dentro de un sistema familiar,
			cultural y social; sin embargo el
			objetivo del trabajo no se centró en
			la consolidación de relatos alternos
			en la experiencia de abandono, no
			obstante, se logra vislumbrar líneas
			que permiten observar el papel del
			participante desde otras versiones
			más allá de lo establecido
			socialmente, para llegar a rescatar
			su voz y sus emociones, más allá de
			las crisis normativas y no
			normativas en las etapas del ciclo
			vital.

Nota. Fuente: Matriz de cotejación de experiencia de abandono en el concepto narrativo relato

En la Tabla 19 se muestra la matriz de cotejación, síntesis y reflexión de la categoría de Dinámicas Institucionales, bajo el concepto narrativo de historia, considerando los cuatro escenarios conversacionales.

Tabla 19

Matriz de cotejación, síntesis y reflexión – Dinámicas institucionales Historia

DINÁMICAS INSTITUCIONALES	
E	Conceptos Narrativos: Historia

	Líneas	Síntesis	Reflexión
1	(L72, N3); (L74, N3); (L83, N3); (L89, N2); (98, N1); (L100, N1); (L103, N1); (L104, N3); (L109, N3); (L111, N3); (L113, F1); (L115, F1); (L121, N1); (L122, N2); (L124, N1); (L126, N3); (L130, N2); (L140, N1); (L142, N1); (L146, F1); (L150, F); (L150, F1); (L162, N2); (L166, N2); (L170, N2); (L172, N2); (L180, F1); (L186, F1); (L218, N2); (L231, N1; E1, L235, F1; L235, F1; L237, F1).	Se observan versiones en los niños, donde se privilegia el papel que asume el formador en sus vidas, donde se percibe desde roles paternos y familiares, configurado como figura de cuidado, consejería, corrección, enseñanza, y aprendizaje: <i>“Yo veo a mi tutora, no tanto como una mamá, sino como una mamá, una amiga y una hermana” (E1, L121, N1). “Yo veo a mi tutor como mi hermano” (E1; L122; N2). “Yo acá me siento muy feliz porque los profes me apoyan son muy compañeristas y son como nuestros padres y nuestros hermanos” (E1, L130, N2). “Los profes son algo parecido a mi familia y nos cuidan mucho y por eso casi no me quiero ir de acá” (E1, L166, N2). “Que me cuidan mucho y me dan alimentos, porque cuando llegué yo era muy flaquito” (E1, L170, N2).</i>	Desde las narrativas privilegiadas de los participantes, específicamente de los niños, es posible denotar la que la relación con los formadores se construye desde el respeto, el amor, el agradecimiento y la cercanía, llegando a establecer vínculos significativos con los formadores, de tal manera que son comprendidos como figuras de autoridad, reconociendo su labor y su rol dentro de la institución, tanto así, que los niños narran al formador como “papá, hermano, mamá, amigo”; este relato está enmarcado en la noción que tiene el niño de estas figuras, pues mencionan elementos particulares, tales como la importancia del apoyo, el buen ejemplo, el suplir necesidades básicas como la alimentación, la atención, la protección y la compañía. De esta manera, al ser la institución su hogar, las personas que asumen roles de cuidado se posicionan y organizan como familia en la vida de los niños, reflejando la importancia de estas personas en su vida.
2	(L108, N3); (L110, N1); (L111, N3); (L117, N3); (L121, N1); (L122, N3); (L130, N1); (L136, N1); (L138, N3); (L142, N1); (L147, N1); (L149, N3); (L151, N3); (L155, N3); (E2, L168, N1); (L172, N1); (L177, N3); (L180, N1); (L181, N3); (L185, N3); (L204, N3); (L208, N3); (L212, N3); (L214, N3); (L223, N1); (L249, N1); (L262, N3); (L264, N3); (L281, N3); (L285, N1); (L287, F1); (L287, F1); (L293, N1).	Por otra parte, se muestran narrativas dominantes relacionadas con las características que tienen los niños que ingresan a la institución y la relación que se presenta con ellos, desde la voz del formador, en torno a las experiencias y situaciones vivenciadas por los menores y la diferencia de clases sociales: <i>“(…) trabajar con ese tipo de población siempre se complica y más cuando hay niños con diagnósticos de psiquiatría cuando hay problemas emocionales, entonces se dificulta mucho el trabajo y se vuelve muy estresante por las situaciones que ocurren durante el día” (E1, L113, F1). “(…) Verlo</i>	Por otra parte, con relación a la relación que se teje entre compañeros, desde las narrativas

3	(L62, F1); (L399, F1); (L403, F1).	en N1, N2 y N3, porque los casos en específico son un poquito fuertes(...)” (E1, L235, F1). “Son chicos que tienden a ser muy inquietos, muy hiperactivos (...) son población mucho más difícil que la normal” (E1, L237, F1). “(...) Porque sabemos de qué los chicos de estratos cero, uno y dos tienden a ser, su jerga es mucho más de calle, es mucho más, son mucho más imponentes, más agresivos, y los chicos de estrato tres, cuatro, cinco tienden a ser chicos mucho más tranquilos, con una jerga mucho más adecuada(...)” (E3, L399, F1). “(...) Estamos conviviendo con una población que es totalmente vulnerable, que vienen con muchas problemáticas en sus hogares, entonces el ahondar, hace que nosotros también los veamos de manera diferente a ellos (...)” (E4, L238, F1).	de los niños se puede resaltar la formación de lazos cercanos y redes de apoyo que juegan un papel importante en la etapa del ciclo vital que atraviesan y su paso por la institución, de manera que se establecen relaciones significativas, reconociendo espacios de juego, diversión y alegría, pero también momentos de discusiones, conflictos y palabras hirientes, que conllevan a un tránsito entre el sentirse seguro y sentirse amenazado.
4	(L132, F1); (L176, N1); (L228, N1); (L238, F1).	Los niños asumen narrativas en torno a su relación a partir del agradecimiento y el compañerismo, quienes juegan un papel protagónico, pero también se visibilizan diferencias y conflictos que se presentan en la institución: “(…)Me siento bien con mis compañeros (...)” (E1, L72, N3). “No me gusta que me busquen pelea” (E1, L74, N3). “Yo con mis compañeros me siento agradecido y feliz, porque ellos son compañeristas y amigables” (E1, L89, N2). “Pues bueno, yo con los compañeros me siento un poco amenazado y un poco feliz” (E1, 98, N1) “Si, porque acá los profes y los compañeros son muy respetuosos” (E1, L218, N2). Por parte del formador se presentan narrativas que reconocen su rol y sus	Con relación a la institución, se visibilizan narrativas instauradas como dominantes, desde las voces de los niños, las cuales observan y reconocen los aprendizajes que han emergido al estar en la institución, siendo reconocida la permanencia en la institución como un recurso, desde miradas posibilitadoras que les permiten apropiar las enseñanzas y los invita a pensar en formas de construir su futuro a partir de esta experiencia. De esta manera, pareciera desempeñar la institución un papel importante en la formación, aun cuando esta misma no cuenta con educación formal para los niños, sin embargo, a través de sus actividades, interacciones e intervenciones, crea escenarios para la construcción de valores,

funciones a cargo, recalcando constantemente un distanciamiento emocional con los niños y con sus historias debido al elemento transitorio del vínculo:

“(...)no está bien, ni aquí, ni en ninguna institución, pues entablar como relaciones tan amplias y estrechas con ellos, pues finalmente seguimos haciendo nuestro trabajo y nuestra función (...)” (E1, L115, F1). “(...) tú no puedes abordar solo el caso de él y desprenderte de los otros niños, simplemente porque él tiene un problema emocional en ese momento (...)” (E1, L150, F1). “(...) Dentro de nuestra función no está hacer ninguna intervención (...)” (E2, L239, F1). “(...) Nosotros no tenemos cierta información de ellos, porque no nos compete tener esa información, no somos el personal adecuado que debe tener esa información (...)” (E2, L291, F1).

Desde la voz de los niños se reconoce que privilegian los aprendizajes que han construido al interior de la institución:

“Si, a mí me sirve para un futuro y para un presente. Para un futuro puedo ser un profesor de escultismo también un educar, estando aquí puedo aprender cómo manejar un grupo, manejar a menos de edad, mayores y los adolescentes.” (E1, L231, N1). “(...) La idea es que salgan niños con carácter más fuerte con valores mucho más marcados, con una disciplina diferente a la que venían llevando en su ritmo de vida normal (...)” (E1, L235, F1). “(...) la idea acá es enseñarles así, cositas pequeñas de participar en un espacio, de que hay que tener una postura adecuada y de que hay que aprender a manejar las emociones en

proyectos de vida, toma de decisiones y liderazgo, que son reconocidos por los niños participantes y complementados por el formador.

Ahora bien, respecto al relato que construye el formador, se aprecian narrativas enmarcadas en discursos dominantes que se legitiman en el contexto social sobre normalidad y no normalidad en relación con los niños, en este sentido, el niño que permanece con sus familias es considerado diferente al niño que hace parte de una institución, señalando en el relato la distinción de niño institucionalizado y niño “normal”, donde se reconocen elementos de la historia de vida y prevalece la noción sobre cómo debe ser un niño que está en institución, narrándolos como difíciles, diferentes o problema.

Finalmente, haciendo alusión a la mirada del formador, dentro de sus narrativas sobre el papel que debe cumplir en la institución se encuentra en el marco de asumir funciones de acompañamiento y cuidado, pero manteniendo juiciosamente un distanciamiento emocional y afectivo con los niños, desconociendo elementos de sus historias, sus emociones y

todos los casos (...)” (E3, L403, F1). “Pues he aprendido que este lugar me servirá para tener un buen proyecto de vida” (E4, L176, N1).

percepciones, dada la corta permanencia y la ética profesional que imposibilita establecer relaciones cercanas.

Nota. Fuente: Matriz de cotejación dinámicas institucionales en el concepto narrativo historia

En la Tabla 20 se muestra la matriz de cotejación, síntesis y reflexión de la categoría de Experiencia de Abandono, bajo el concepto narrativo de memoria, considerando los cuatro escenarios conversacionales.

Tabla 20

Matriz de cotejación, síntesis y reflexión – Dinámicas institucionales Memoria

DINÁMICAS INSTITUCIONALES			
Conceptos Narrativos: Memoria			
E	Líneas	Síntesis	Reflexión
1	(L113, F1);	Se observan relatos que permiten reconocer la	El proceso
	(L115, F1);	importancia de la relación y el vínculo que se	investigativo/interventivo, en la
	(L119, F1);	construye entre los niños y otras personas que hacen	conversación con los
	(L180, F1);	parte del personal de la institución entre el personal de	participantes, permitió la
	(L182, N1);	la institución, desde las posibilidades de afianzar estas	emergencia de narrativas
	(L192, F1);	relaciones:	subdominantes que vislumbran
	(L214, F1);		la relación construida entre el
2	(L235, F1).	<i>“(…) Las mamitas de cocina, las mamitas de</i>	formador y el niño desde el
	(L174, F1)	<i>servicios generales hasta el muchacho que abre la</i>	recurso, identificando su
	(L36, F1);	<i>puerta, que, aunque son personas que no interactúan</i>	importancia y llegando a
	(L38, F1); (L40,	<i>directamente con ellos, siempre están en ese proceso</i>	posicionar al formador desde
	N1); (L45, N3);	<i>y en algunas ocasiones son los que intervienen con</i>	procesos de empatía y
3	(L49, N1)	<i>ellos (...) ellos reflejan mucho en ellas, así como</i>	resonancia hacia las historias de
	; (L60, F1);	<i>decían mamás y papás en nosotros, reflejan también a</i>	los niños, a través de los cuales
	(L62, F1); (L64,	<i>su abuelita o a otras personas y ellas tienden a ser</i>	se crea un ambiente de reflexión
	F1); (L64, F1)	<i>muy cariñosas con ellos” (E1, L180, F1). “Las</i>	para concluir con miradas
	; (L380, F1);	<i>mamitas del aseo y la cocina, nos reflejan nuestra</i>	generativas en relación con sus
	(L384, F1)	<i>abuelita y nos dan el mismo amor que nos dan aquí.</i>	funciones en el contexto, que
	; (L395, F1);	<i>Eso está bien” (E1, L182, N1). “(…) Nosotros nos</i>	trascienden la noción del ámbito
	(L509, F1).	<i>reflejamos en ellos, sin saber, reflejamos nuestros</i>	laboral para denotar

hijos, entonces dentro del proceso (...)". (E3, L380, F1).

Por otra parte, se reconocen desde la voz del formador las posibilidades que brinda el estar en la institución, las cuales no habían sido visibilizadas anteriormente, respecto a compartir saberes, culturas y aprendizajes:

"Lo más bonito es poder compartir con diferentes chicos de diferentes culturas formas de vida, (...) no solo uno viene a brindarles cosas a ellos, sino que también uno se lleva muchísimas cosas de ellos y uno siempre está aprendiendo yo siempre les digo a ellos, todos los días se aprende algo nuevo (...) Con ellos siempre se aprende" (E1, L214, F1). *"Es bueno escucharlos porque uno siente como que deja algo"* (E1, L235, F1). *"(...) De verdad que he aprendido mucho, pues también de ellos (...) "* (E3, L36, F1).

4 (L36, F1);
(L134, F1).

Además, desde la voz del formador se vislumbra el reconocimiento de aportes desde su labor, identificando la importancia y relevancia que tiene su función, su voz y su postura ante los niños, trascendiendo lo exigido por su cargo, observando la dificultad de establecer distanciamiento emocional con los niños y la manera como esas relaciones que se establecen pueden ser generativas:

"Como si la función de uno se está realizando bien, que tanto le está aportando a veces en el tema no solo de conocimientos, si no de cosas generales, sino también de formas de entender y enfrentar la vida de maneras diferentes, y pues dentro de mi autoevaluación, creo que ha sido muy positiva". (E3, L38, F1). *"(...) Entro a pensar, el papel que estamos jugando en ellos es completamente importante (...) "* (E3, L395, F1). *"es algo gratificante de que se está haciendo una buena función y que es visto también por otras personas, que se pueda reflejar también no solo en los chicos, sino con la familia externa*

aprendizajes que se co-construyen de maneras articuladas y dan apertura a cambios y transformaciones personales.

En este mismo sentido, se comienza a observar más allá del problema y de las razones de la permanencia del niño en la institución, para rescatar y reconocer el proceso de institucionalización y la participación en la institución desde una connotación positiva relacionada a las posibilidades que alimentan y nutren el proceso y ancladas la co-construcción de historias, a

partir de compartir culturas y saberes sobre sus aprendizajes y lugares de origen, ampliando las miradas, conocimientos y perspectivas de todos los miembros de la institución.

A su vez, se comprende el papel del formador, quien nutre su función y responsabilidad desde la emoción, que retroalimenta sus acciones de cuidado llegando a conectar con los niños desde la emoción viendo esto como recurso. Adicionalmente, se cuestionan actuaciones y directrices institucionales en torno con el proceso de cambio de institución que se establecen

también” (E4, L36, F1). “Es difícil a veces llegar a separar esas relaciones con ellos, se les trata igual a todos (...) es como el cariño que le brindan a uno ellos siempre, ellos están dispuesta a brindarle siempre a uno algo bonito, desde un abrazo en adelante.” (E1, L115, F1). “(...) Creo que nos ha pasado muchas veces cuando uno logra como una conexión positiva con ellos, y ellos se llevan una parte de mí y pues todo esto es gratificante (...)” (E4, L134, F1).

Se muestran algunos relatos en torno a los sentimientos, emociones y percepciones que surgen con la salida de los niños de la institución, permitiendo expresar posturas entorno esta situación:

“(...) Pues yo sentí rabia y un poco de tristeza, porque, aunque peleábamos los dos, era como, yo lo veía a él como un hermano, un amigo (...)” (E3, L40, N1). “(...) Pero mucha tristeza porque era mi mejor amigo, era mi hermano, como mi hermano para mí” (E3, L45, N3). “Sentí enojo porque nos separaron” (E3, L49, N1). “(...) Pero si fuera a veces como genial, acompañarlos un poquito más, y más en la edad de ellos, poder estar en los 13, 14, 15 (...)” (E3, L62, F1). “Desde el conocimiento pleno, sé que es un cambio muy brusco y que debería cambiarse (...)” (E3, L64, F1). “(...) Pero si esa partida es tan abrupta, siento yo que en algunos casos no les ayuda a ellos”. (E3, L64, F1).

desde instancias gubernamentales, pues se comienza a comprender que los vínculos establecidos en el tiempo de permanencia son significativos y los cambios repentinos implican la emergencia de emociones importantes en los miembros de la institución y los niños, que deben ser tenidas en cuenta al llevar a cabo este proceso.

Finalmente, aunque se privilegia la importancia de los formadores en el proceso, al interior de la institución, emergen narrativas relacionadas con la importancia de otros actores invisibilizados que co-construyen con el niño, como el personal de aseo, de cocina y portería, que alimenta una noción más ecológica en relación con el reconocimiento importante de todas las redes y sistemas con lo que interactúan.

Nota. Fuente: Matriz de cotejación dinámicas institucionales en el concepto narrativo memoria

En la Tabla 21 se expone la matriz de cotejación, síntesis y reflexión de la categoría de Experiencia de Abandono, bajo el concepto narrativo de relatos alternos, considerando los cuatro escenarios conversacionales.

Tabla 21
Matriz de cotejación, síntesis y reflexión – Dinámicas institucionales Relatos Alternos
DINÁMICAS INSTITUCIONALES

Conceptos Narrativos: Relato alterno			
E	Líneas	Síntesis	Reflexión
1	Ninguna.	Se pueden apreciar nuevos elementos que permiten	Los escenarios reflexivos
2	Ninguna.	ampliar las posibilidades para la institución, desde la voz	dieron cuenta de procesos
	(L64, F1);	del formador, en torno al egreso de los niños y el trabajo	conversacionales que
3	(L405, F1);	que se puede construir de manera conjunta:	permitieron la emergencia de
	(L407, F1).	<i>“(...) Dentro de estos programas, sería algo muy bueno, como impartir o dejar que los niños, o dejarles una semana de transición sobre los egresos, que el egreso no fuera el mismo el día que llega la boleta de ubicación, sino que dieran como 4 o 5 días para que los chicos también se pueden desprender como de una manera adecuada para que el psicólogo o el trabajador social también pueda hacer su función sobre ellos, y no lleguen con una actitud completamente distinta, porque es que separarse de alguien con el que llevas conviviendo 4 meses, 5 meses, 1 año (...)” (E3, L64, F1).</i>	nuevos relatos con relación a los procesos administrativos que tienen lugar dentro de la institución, llegando a nuevas miradas alternas y posibles, por parte del formador, con estrategias y caminos novedosos que, aunque requieren una modificación estructural nacional para ser materializado, genera movilizaciones en los
		Por otra parte, se articulan a las historias y al rol de formador la importancia de lo co-construido en los encuentros generando invitaciones para llevar a otros escenarios aspectos abordados y trabajados a partir de las transformaciones y reflexiones que tuvieron lugar:	formadores, lo cual puede sucumbir pequeños cambios que den apertura a este proceso de transformación en niveles macro
4	(L29, F1);	<i>“(...) Entonces yo creo que mi labor también va a ser reforzar ese tema cuando esté con ellos en el grupo, aprovechando que tuve esta gran oportunidad y también aplicándolo con otros chicos” (E4, L29, F1).</i>	Por otra parte, la reflexión que se generó sobre el papel del formador permitió la movilización de fibras que se entretienen para visibilizar procesos de empatía y resonancia emocional del formador y reconocer las formas como las historias de vida de los niños resuenan con sus historias, llegando también a cuestionar y evaluar de formas propositivas y posibilitadoras su quehacer dentro del contexto en el cual está inmerso, en la búsqueda
	(L238, F1).	<i>“(...) pero si siento que estos espacios, permiten en pensar que uno debe implementar ciertas cosas, por ejemplo el tema del enojo, no pensé que fuera tan importante para ellos, porque no, no lo piensa así, pero entonces uno sabiendo de ese tema, miramos qué actividades nos pueden ayudar a ver menos ese tipo de cosas o con herramientas de cómo controlarla también y que no solo le va a servir a ellos sino a todos los niños que están en el grupo, entonces sí, si los voy a ver de manera diferente(...)” (E4, L238, F1).</i>	

Nota. Fuente: Matriz de cotejación dinámicas institucionales en el concepto narrativo relato alternativo

9. Discusión de resultados

En este apartado se pretende la apertura de una conversación entre los resultados construidos a lo largo del ejercicio de investigación/intervención, los referentes teóricos convocados y las voces de los participantes, en el marco de la pregunta de investigación que orienta el presente trabajo, posibilitando así una co-construcción que nos permita acercarnos a una posible versión del fenómeno psicológico abordado, en torno a la construcción y reconstrucción narrativa de la identidad en niños que hacen parte del Proceso Administrativo de Restablecimiento de Derechos en una institución y que han vivenciando experiencias de abandono en su historia de vida.

Se considera necesario mencionar que se realizará el abordaje bajo las tres categorías: Construcción narrativa de la identidad, experiencia de abandono y dinámicas institucionales. Además, buscando comprender la reorganización del relato en cada una de estas categorías, se analizan tres momentos: historia, memoria y relato alternativo, visibilizando así las nuevas miradas que emergieron a lo largo del proceso y como resultado de la co-construcción entre los actores convocados y las investigadoras /interventoras.

Adicionalmente, en el desarrollo de esta discusión se presentan relatos que emergieron en la conversación con los participantes permitiendo al lector una visión más amplia que permita ejemplificar la articulación de los resultados con los marcos teóricos, dándole sentido a los mismo. Para identificar estos relatos se utilizará la nomenclatura explicada en el ejemplo que se presenta a continuación en la Figura 7.

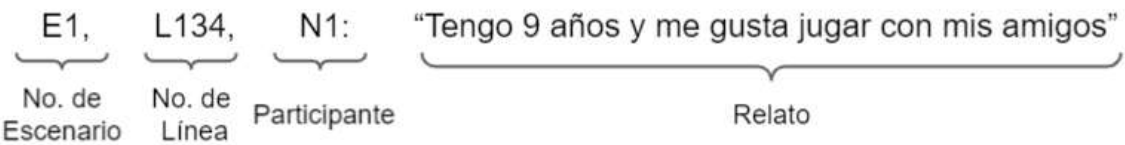


Figura 7: Representación gráfica de la identificación de relatos

9.1 Construcción narrativa de la identidad

9.1.1 Historia

Inicialmente se planteó como fenómeno psicológico la construcción narrativa de la identidad en los niños que hacen parte de una institución que tiene como fin restablecer los derechos vulnerados, en este sentido se ha venido conversando en torno a que la construcción identitaria se configura considerando las interacciones lingüísticas que tienen lugar en las relaciones y que se encuentran permeadas por el entorno y las experiencias vividas, diferenciándolas de otros contextos, como lo menciona Payne (2002) se configura como una narración en primera persona que define el sí mismo, desde sus experiencias y percepciones y responde a los papeles que cumple en las relaciones sociales y los contextos por los que transita. De esta manera, los participantes se encuentran inmersos en un contexto institucional que presenta dinámicas y relaciones específicas que, a su vez, contribuye a la configuración de su identidad, es de este modo que en sus relatos se muestran prácticas que posicionan la construcción de su proyecto de vida como elementos que configuran su identidad, desde lo que se debería hacer para ser alguien en la vida.

E2, L40, N1: “(...) siga mejorando su proyecto de vida y pueda ser una persona más adelante, digamos puede ser un policía o un profesor, que le enseñe a los demás”.

De esta manera, el estudio, la profesión y el proyecto de vida, se posiciona como aspectos importantes en los niños; además se denota que el “deber ser” de un niño de 8 a 12 años, orienta su narrativa y la manera en que estructuran su lenguaje para responder ante preguntas sobre sí mismos, desde narrativas que se connotan en términos positivos y posibilitadores, como la felicidad y el amor, definiéndose a sí mismo, en ocasiones, como los demás esperan que sean.

E1, L72, N3: “(...) soy compañerista con mis compañeros y lo que me gusta de mis compañeros es que soy muy amiguista y muy de todo con los compañeros, yo tengo que estar con mis compañeros, ser amable con mis compañeros”.

Visibilizando entonces la manera cómo se debe mostrar ante los demás respecto a lo que se debe hacer y lo que no, desde relatos que son repetitivos y que se encuentran estructurados, pareciendo ser tomados como prestados de otras figuras, sin mostrarse de manera auténtica,

otorgándole un lugar privilegiado a las narrativas relacionadas con el comportamiento adecuado y esperado en el contexto. Con relación a esto Donoso, Espitia y Rodríguez (2018) mencionan que en la construcción narrativa se identifican discursos dominantes respecto a la deseabilidad social, donde “priman emociones socialmente aceptadas y se tienden a silenciar o juzgar emociones poco deseables, como la pena o la tristeza”. (p. 82)

Por otra parte, la concepción religiosa cobra sentido y valor en la construcción identitaria de uno de los niños, quién se narra a sí mismo desde relatos o metáforas bíblicas.

E4, L114, N3: “Entendí que tengo que animarme, pero creer en Dios porque Dios es una persona bondadosa”.

Estos discursos mantienen versiones ritualizadas, en el marco del deber ante la religión, lo cual no es considerado en un sentido rígido como obstaculizador; sin embargo, puede imposibilitar versiones de sí mismo que no se ajusten a los propios de esta creencia, lo cual perpetúan la idea del deber ser en el proceso de construcción identitaria. De esta manera, Avilés (2011) menciona que, a partir de las prácticas religiosas, las personas construyen su identidad con relación a intereses, valores y expectativas en el marco de ideologías propias de estas prácticas y lo que se espera entorno a estas mismas, lo cual se observa en uno de los participantes quién configura su identidad, desde su creencia resaltando el deber ser bajo el marco de las prácticas e ideologías religiosas.

9.1.2 Memoria

La emergencia de narrativas subdominantes que van más allá del “deber ser”, trascienden la idea de una profesión y características personales categorizadas socialmente como “buenas”, permitieron visibilizar que, en ocasiones, aparecían como narrativas prestadas y extraídas de otros escenarios en los que los niños transitan. A partir del proceso interventivo, fue posible el surgimiento de narrativas emergentes que contradicen la versión dominante del “deber ser de un niño de 8 a 12 años”, permitiendo que se reconozca emociones que pueden ser abrumadoras o relatos de sí mismo desde el ser amenazante, no ser tolerante, ser agresivo, tener rabia o sentirse triste que amplían el panorama de la identidad, entendiendo que no solamente el deber ser construye la identidad; desde esta noción surgen relatos como:

E1, L85, N3: “Me siento amenazante, me siento como un poquito enojado”.

E2, L84, N1: “(...)No soy tolerante, ni tampoco... o sea a mí me dicen una cosa y yo

estallo”.

De esta manera, se visibilizan nuevos momentos de las historias de los participantes que no habían tenido lugar anteriormente, entendiendo que, como lo menciona Prieto (2006) cada emoción cumple un sentido y significado relacional, por lo tanto es importante trascender la noción en torno a la dicotomía de emociones “positivas” y emociones “negativas”, siendo posible reconocer otros elementos de la experiencia que construyen nuestra identidad, pues los niños pasan gran parte de su tiempo intentando actuar como se espera que lo hagan, lo cual puede limitar versiones de sí mismos, por lo tanto los escenarios de reflexión brindan la posibilidad de la autenticidad a través de su propio lenguaje (Castillo, Ledo y del Pino, 2012), como fue posible observar en el proceso, pues el arte y el juego permitieron ser medios de expresión, creando escenarios de confianza en los encuentros.

Contemplando lo anterior, el permitirse reconocer otros fragmentos de la experiencia, posibilitó la utilización de un lenguaje externalizador, el cual visibiliza al problema como una entidad separada de la persona, que tiene efectos en su vida, pero no es el problema, permitiendo un distanciamiento entre este y la persona, para dar lugar a describirse a sí mismo desde nuevas miradas que no se reducen al problema (Payne, 2002). En este sentido la ira y el enojo, los cuales eran recurrentes en la vida de los participantes, se posicionaron como ajenos a ellos, llevando a cabo una apropiación del lenguaje externalizador que, a su vez, permitió darle forma, nombre y realizar una escultura de este.

E3, L319, N1: “La ira es un monstruo”.

De esta manera, como lo menciona Urrego, Jaramillo, Rodríguez y Cardona (2016) a partir de estas técnicas se permite la personificación y el bautizo del malestar o del problema, posibilitando una nueva convivencia mediante alternativas. Lo anterior dio apertura para reconocer la influencia que puede tener la ira y el enojo en sus vidas, observando en qué momentos aparece y en qué momentos se hace más grande.

E3, L401, F1: “Si, cuando N3, él está muy molesto para él es fácil solucionarlo a los golpes, para él es fácil imponerse, para N1 tiende solamente a hablar, hablar, hablar, incitar, y él incita hasta que alguien le haga algo para él decir mire lo que me hizo él”.

E3, L346, N1: “Pues, maneja muchas cosas de mi cuerpo”.

Es así como, las preguntas de influencia relativa invitan a las personas a visibilizar qué efectos tiene el problema sobre sus relaciones y sus vidas, da lugar a conocer y observar la relación que cada uno tiene con el problema a través de palabras, de manera que se amplían posibilidades de actuar de formas diferentes, desde la flexibilidad. (White y Epston, 1993).

En este orden de ideas, fue posible reconocer que, en momentos, la ira y el enojo, han cumplido un papel importante en sus vidas, pues mantenido un rol como escudo protector ante palabras o acciones de los demás, permitiendo establecer límites o mantenerse a salvo, otorgando una posición de poder; de esta manera, la mirada en torno al problema se transforma para reconocer aspectos positivos de su presencia, en términos de una connotación positiva que contribuye a la redefinición (Ochoa, 1995); es así como la ira y el enojo, no han sido del todo obstaculizadoras, dado que en momentos ha brindado protección.

En otro sentido, aparecen los acontecimientos extraordinarios, los cuales son momentos que contradicen la influencia o los efectos del problema, donde la persona logra enfrentarse al problema de manera diferente (White y Epston, 1993); de esta manera se apreciaron acontecimientos pasados y futuros en el relato de los niños:

E3, L354, N1: “Cuando un día quiso tratarme, que yo tratara de quitarme la vida y yo no quise”.

E3, L370, N3: “Yo lo alejo, quitándome la ira y jugando”.

Estas narrativas emergentes que visibilizan momentos de la experiencia que no habían sido contempladas permiten articular nuevas posibilidades en las historias de las personas narrando y re-narrando sus vidas, lo cual posibilita movilizaciones. Cada vez que las personas separan esas narrativas dominantes, que se configuran como problema de su identidad, es posible ampliar la perspectiva para observar otros aspectos de la experiencia que no habían sido contemplados, logros aislados que se busca hacer exótico, lo doméstico, dando lugar a que emerjan relatos alternos que trascienden las versiones totalizadoras que traen las personas (White, 1994).

9.1.3 Relatos Alternos

Para iniciar este apartado, se considera oportuno recordar la reconstrucción narrativa de la identidad que pretendía este trabajo, a partir de lo planteado en la pregunta de investigación, con el fin de dar cuenta del proceso de reconstrucción que emergió a través de co-

construcciones con los participantes, lo cual permitió la autenticidad, a través de la comunicación lúdica (Freeman, Epston, y Lobovits, 2001) para reconocer nuevas formas de narrarse a sí mismo, que trascienden polarizaciones, respondiendo al principio de borrosidad que se plantea desde el pensamiento complejo (Morin, 2007).

De esta manera, tras la externalización del problema y reconocimiento de la influencia del problema en la vida de los niños, fue posible dar cuenta de la manera como surgieron relatos en torno a la honestidad, la fuerza y la valentía, de forma que estos elementos daban sentido a su historia y los definían así mismos, trascendiendo entonces discursos dominantes que orientaban la construcción identitaria sobre que debería ser para comenzar a hablar sobre lo considera que es y cómo se define a sí mismo:

E4, L112, N1: “Ser honesto conmigo mismo cuando yo tengo que mostrar una sola cara, o sea si estoy triste no tengo que demostrar que estoy feliz, sino que tener honestidad hacia mí mismo y demostrar la cara que tengo y el ánimo que tengo, uno oculta como la tristeza y saca la cara de felicidad”.

E4, L158, N3: “Me hace diferente la vida, la fuerza y la valentía”.

Además, reconocer las habilidades excepcionales como la valentía, brinda la posibilidad al niño de liberarse del problema o de las limitaciones que este puede llegar a generar favoreciendo la contratrama de la historia alternativa (Freeman, Epston y Lobovits, 2001). Además, como lo mencionan Cortés, Durán y Morales (2019) otorgarles un papel principal a las emociones en torno a la organización de la experiencia, es un punto clave para la reconstrucción narrativa de la identidad, pues permite trascender las dinámicas de poder que buscan anular emociones y clasificarlas en “positivas y negativas”, restringiendo la experiencia de la persona, pues de la misma forma Rodríguez (2019) menciona que el dicotomizar las emociones dificulta el proceso de comprensión y aceptación de las mismas. En este sentido, al generar cambios en torno a la convivencia y relación con las emociones se permite relacionarse de manera diferente, desde la autenticidad y la empatía, sin limitar la experiencia:

E4, L104, N1: “(...) Con la honestidad ya he empezado, a ser honesto con los demás, mis familiares y hasta conmigo mismo”.

Es así como se vislumbran historias alternativas que resaltan cualidades, recursos y habilidades, permitiendo comprender la riqueza de la experiencia y de sus vidas, desde lo que es posible llegar a ser y, es así, como se comprende que la construcción identitaria es una co-construcción dinámica y cambiante, a partir de elementos que permiten cuestionar e invitan a deconstruir discursos dominantes, facilitando co-construcciones de sí mismos que, a su vez, dan apertura a realidades alternas y futuros posibles (Donoso, Espitia y Rodríguez, 2018).

Estos nuevos relatos, permitieron a los niños apropiarse de los mismos, posicionándose de manera diferente como escritores de su propia historia y trayendo a colación ideas para nutrir las historias de vida de otros niños, contribuyendo a la co-construcción a través de la interacción:

E4, L35, N1: “(...) también ayudar a que prendan su corazón y saquen el amor que tienen y no la ira, sino que la aprenda a controlar (...)”.

De este modo, cuando a un niño se le implica como especialista, por ejemplo, posterior conseguir domar el problema, asume un papel de especialista sobre su propia vida, sus conocimientos se consideran valiosos y sus ideas son posicionadas como importantes, para ser presentadas y compartidas con los demás (Freeman, Epston y Lobovits, 2001).

9.2 Experiencia de Abandono

9.2.1 Historia.

Desde el inicio del trabajo, se desarrollaron las ideas respecto al evento de crisis no normativo que significa el abandono, comprendido desde la noción de cuidado y protección por parte del sistema familiar. Desde los marcos referenciales, se comprende que la familia a nivel lingüístico, social y cultural cumple responsabilidades importantes frente al desarrollo humano, con relación en la construcción de la identidad; siendo así, que se podían llegar a encontrar narrativas dominantes en torno a la culpa, vergüenza, desprecio, y a la necesidad de pertenecer a una familia o sentirse cerca a esta (Sherr, Roberts y Croome, 2017).

A partir de la conversación, se observó que los participantes construyen narrativas privilegiadas en torno al deber ser de la familia, donde rescatan experiencias que simbolizan felicidad, observado en los siguientes relatos:

E1, L29, N1: “Lo que me pone feliz es que salimos al parque nos divertimos y al mismo

tiempo el amor que ella me brinda”.

E2, L204, N3: “Me acordé de mi mamá porque cuando yo oraba con ella, yo oraba con ella, yo me sentía feliz con ella”.

Estas narrativas se posicionan en el deber ser, acorde a las responsabilidades familiares, roles y funciones dentro de un sistema familiar, donde metafóricamente reconocen la importancia de pertenecer y estar cerca a la familia.

E1, L37, N1: “Dominic Toretto y los dioses de Egipto, porque son de ficción y la otra es como demostrar el amor hacia los hermanos y a la familia, y no en guerra”.

E2, L111, N3: “Yo pienso que no la tenían que dejar sola porque ella era sangre de esa familia”.

Bajo esta mirada, se comprende que, a partir de lo mencionado por Oliva y Villa (2013), la familia constituye y transforma lazos más allá de consanguinidad, entendida desde unidades que a nivel cultural, social y económico reconocen el sentido de pertenencia, pues es allí donde se comparten experiencias, emociones de dolor, felicidad, sueños y metas. Es desde aquí, que da forma a los discursos dominantes, cuando se conversa sobre familia, emergiendo narrativas en torno al cuidado, la responsabilidad y el sentimiento de pertenencia, invisibilizando posiblemente las experiencias de dolor (Cortes, Duran y Morales, 2019).

Por otro lado, se observó que las narrativas dominantes de los niños con relación a la familia y el abandono se configuran en torno al perdón y la reconciliación.

E2, L168, N1: “(...) Que no lleva rencores, sino que su familia puede tener errores, puede tener fallas y usted en vez de tener rencores, tiene que apoyarlos, darles la mano y ayudarlos a levantar y darles el perdón de corazón y no de rencor y no hacer lo mismo que ellos le hicieron”.

E2, L172, N1: “Yo le diría no tengas rabia, no tengas rencores, sino que siempre mira al frente y perdona a las personas que te hicieron daño”.

Es pertinente recoger, que autores como Cortés, Duran y Morales (2019) y Gordillo, Marín y Murcia (2020) enmarcan el ingreso a las instituciones como poco posibilitador con relación en construcción narrativa de la identidad y de las relaciones, donde muchas de las versiones

de los niños y niñas pueden ser asumido desde sus cuidadores en términos deficitarios, versión que no conecta con lo observado y conversado, donde sobresalen versiones de amor, perdón y reconciliación, comprendido como discurso dominante, respecto al deber ser, concepto recogido por Donoso, Espitia y Rodríguez (2018), que suscita el término de exigencias del contexto en el deber ser de los niños.

Conectado con lo anterior, se visibiliza que las narrativas dominantes que emergen respecto al papel de responsabilidad que tienen como hijos, son saturadas por el sentimiento de culpa y una posición de responsabilidad en relación con la razón del encontrarse lejos de su sistema familiar.

E3, L254, N3: “Esos momentos felices es que quiero estar con ella, la extraño mucho y que quiero estar con ella, mejorar mi comportamiento”.

Estas comprensiones en torno a la culpa, la vergüenza y la necesidad de perdonar, visibilizando en sus narrativas el futuro, sin reconocer en ocasiones su presente y pasado, se compagina con lo mencionado por Sherr, Roberts y Croome (2017) quienes reconocen que estos sentimientos, de culpa, vergüenza, rabia y miedo pueden estar presentes en niños que han vivido situaciones en torno al abandono.

Por su parte, estos sentimientos de culpa llegan a converger con la noción de ciclo vital expuesto por Hernández (1997), en la cual se reconoce la importancia de la identidad familiar, la cohesión familiar y el tránsito por las etapas del ciclo vital con estresores no normativos, en los que las historias de vida de los participantes se construyen en marcos de violencia y posible desnutrición afectiva (Linares y Campo, 2000).

Estas narrativas dominantes que, en lo conversado, no visibiliza otro tipo de sentimientos y emociones, sino que rescata constantemente el perdón, la reconciliación y el amor, pueden ser absorbidas desde su contexto, pues como se muestra a continuación se resaltan constantemente los valores de la institución desde las funciones que tienen los formadores y demás profesionales respecto al objetivo del contexto:

E2, L287, F1: “(...) yo siempre les he dicho a ellos, ustedes tienen algo que agradecerle su familia en que por lo menos están pendientes de ustedes, o sea independientemente de las dificultades (...)”.

E2, L287, F1: “(...) si tú no tienes amor o no sabes que es el amor no vas a poder dar

amor, pero si sabes que es el rencor vas a brindar rencor, es menos rencor y más amor”.

Esta última comprensión se construye bajo las dinámicas del poder de la institucionalización, escritas por Donoso, Espitia y Rodríguez (2018) puesto que, en la búsqueda de favorecer la protección, la no revictimización, entonces las narrativas del perdón, el amor y aspectos generativos que fortalecen en la institución, en ocasiones se llegan a observar cómo no favorecedoras del proceso de experiencia, comprendiendo que las experiencias de dolor no deben ser escuchadas.

9.2.2 Memoria.

La transformación en las narrativas de los participantes, desde preguntas reflexivas sustentadas por Tomm (1988), la deconstrucción narrativa (White y Epston, 1993) y el uso de metáforas a través del teatro (Johannesen, Rieber y Trana, 1999), permitió la emergencia de narrativas subdominantes que no tenían la fuerza suficiente, sin embargo, daban apertura para reconocer abiertamente el sentimiento de tristeza, miedo e ira, respecto a las experiencias con sus familias:

E1, L138, N2: “Me siento triste porque no puedo estar con mi familia”.

E3, L380, F1: “(...) Bueno su discurso es muy elaborado, sus recuerdos están marcados por algo agradable, pero él sabe que también pasó algo triste, pero estuvo como contando en todo momento, y que a pesar de que él diga que no le afecta, le está afectando demasiado (...)”.

Desde un aspecto interventivo, el uso de estrategias y técnicas posibilita la flexibilización en descubrir otras narrativas que están escondidas, esperando ser reveladas por el mismo narrador, lo que permite que autores como los ya mencionados entretejan entre sí, desde la metáfora, el juego y el uso de las preguntas un escenario de confianza en el que el mismo narrador se siente confiable en seguir revelándose.

Por medio del uso del lenguaje metafórico comprendido desde Payne (2002) se posibilitó el reconocimiento de otro tipo de sentimientos respecto a la noción de cuidado y protección que imparte el sistema familiar y la responsabilidad en otros miembros de la familia:

E3, L260, N3: “Siento que mi mami tiene que mejorar el comportamiento”.

E3, L190, I2; E3, L191, N3; E3, L192, I2; E3, L193, N3; E3, L194, I2; E3, L195, N3: “¿Y qué pasó cuando ella estaba consumiendo?”. “Yo estaba con mis primos”. “¿Quién estaba a

cargo de ti?”. “Mis primos, uno tenía 30 años, otro tenía 20 años y el otro tenía 8 años”. “¿Y cómo te trataron ellos?”. “Mal, me pegaban, y por eso me escapaba de esa casa, y me encontraban y llamaban a mi mamá”.

E3, L393, F1: “Veo que ellos esperan que todo cambie, solo porque ellos se porten bien, que su entorno se modifique solo porque ellos dos están bien y pues es algo que uno quisiera siempre, pero pues eso no lo determinan ellos (...)”.

Desde este punto del proceso, respecto a la experiencia de abandono, se visibiliza como lo decía Anderson (1997) el lenguaje es un medio que desde la narrativa permite una construcción de la experiencia, siendo coherente con el tiempo que se necesita para comprenderla y hacerla unánime en el guion de la vida, permitiendo transformaciones.

El cuento La Nueva Familia de Blanquita (Educapeques, 2016) permitió, por medio de la metáfora, dar paso a versiones entorno a la experiencia de abandono, más allá del deber ser y de lo que constituye socialmente una familia, vislumbrando versiones que, aunque son tristes, se conectan emocionalmente con sus experiencias, en términos digitales y analógicos con la postura de los participantes (Aguilar, 2020; Ginige, Baminiwatta y Jayawardana, 2020).

La noción del perdón pasa a un segundo plano, comprendido en sus versiones donde el reconocimiento de lo que duele y la rabia como lo menciona Sherr, Roberts y Croome (2017), llega a entenderse como importante.

La noción del perdón pasa a un segundo plano, comprendido en sus versiones donde el reconocimiento de lo que duele, llega a entenderse como importante.

E2, L231, N1: “No creo que lo logre perdonar”.

Los elementos constitutivos de la Historia respecto a la categoría de experiencia de abandono llegan a cuestionarse respecto al seguir adelante, perdonar y conciliar, lo cual no implica dejar de ser visibilizados, sino que sucumbe otros tejidos y otros sentimientos que, aunque no son entendidos como “buenos” desde un marco social, se entienden como validos e importantes (Payne, 2002).

9.2.3 Relato alterno.

Dentro de la investigación/intervención, el rol de las investigadoras, permitió dar apertura a distintos acontecimientos extraordinarios, tales como el papel de los participantes en torno a la noción de cuidado y el nivel de responsabilidad que trae consigo dentro de un sistema

familiar, cultural y social. Pese a que las estrategias para el proceso no buscaban inicialmente la configuración de relatos alternos como uno de los objetivos, se logró identificar distintas líneas, donde el papel del participante era observado desde otras versiones, permitiendo ir más allá de lo establecido cultural y socialmente, este proceso posibilitador, permitió rescatar la voz de los participantes y la conexión que tiene dicho relatos con la emoción, así mismo, la emergencia de nuevas miradas, más allá de las crisis normativas o no normativas que puede atravesar el ser humano en relación con la etapa de ciclo vital en la que se encuentre. Esto llevo a posicionarse de manera diferente ante situaciones que generan malestar, primando su propia voz.

E4, L88, N1: “Mi valentía me sirvió para no tener miedo a esa persona que me estaba agrediendo o haciendo daño y pude evitar algo más grave y preferí tomar otra decisión que quedarme”.

E4, L90, N1: “(...) Las personas que han hecho mucho daño creo que no se merecen una segunda oportunidad”.

Desde las posturas narrativas retomando a White y Epston (1993) y Payne (2002), el narrar, re narrar experiencias y cuestionarlas por medio de lo establecido socialmente, apunta una noción diferente desde el componente lingüístico, que entreteje sentidos, relaciones y experiencias, donde se reconoce lo bueno y lo malo de un evento.

Por otra parte, se reconoce desde un comienzo del proceso que las narrativas privilegiadas con relación a la experiencia de abandono no se construían desde la saturación por el problema, por ende, el papel del interventor cambia en el contexto (Payne,2002). Esta postura dirige el foco de atención al papel del investigador/interventor, en el que interviene la emoción, el cuerpo y el lenguaje en las dimensiones de la observación, como lo menciona Maturana (2002), asumiendo a su vez, que las prácticas metodológicas, autorreferenciales del proceso y la línea de la pregunta problema que dirige este proyecto, no llevará a profundizar, sino sólo a reconocer narrativas que construyen la experiencia de abandono.

9.3 Dinámicas institucionales

9.3.1 Historia.

Desde la historia sobre dinámicas institucionales, se visibiliza el papel que cumplen los formadores en la vida de los niños que hacen parte de la institución que cumple el formador,

reconociéndolo más allá de sus labores administrativas, para llegar a construir relaciones y vínculos significativos, pues como menciona Rodarte, et al. (2015), al interior de estas instituciones se construyen relaciones de confianza con el personal, que se configuran como una fuente de apoyo y se considera como un factor de protección para los miembros del hogar. De esta manera, como lo nombraban los participantes, estas personas se posicionan en la vida de los niños como familia, dando cuenta de la importancia que cumplen bajo esos roles de cuidado y protección.

E1, L121, N1: “(...) como una mamá, una amiga y una hermana” “Yo veo a mi tutor como mi papá, como mi hermano, como mi todo”.

Bajo esta misma lógica, se reconoce que dichos relatos están enmarcados en la noción del concepto que los niños tienen sobre familia, los roles y las funciones que cada uno de estos desempeña, tales como la importancia del apoyo, el buen ejemplo, el suplir necesidades básicas como la alimentación, la atención, la protección y la compañía emocional, configurando las relaciones desde el respeto, la cercanía y el agradecimiento, lo cual conversa con lo planteado por Parra (2021) con relación a que los formadores suplen roles de padres, centrados en la escucha, el amor, el apoyo y el cuidado, permitiendo una permanencia exitosa dentro de los hogares y, del mismo modo, autores como Bonilla, Sánchez y Sánchez (2017) concuerdan con la importancia de estas relaciones basadas en la cercanía y el respeto para la orientación y el bienestar integral.

Contrario a lo anterior, las funciones del formador en la institución llevan a procurar tomar una postura de lejanía ante los niños, en el marco de un distanciamiento emocional y afectivo, poco involucramiento en sus historias y emociones, para asumir solamente papeles de acompañamiento sobre atención y el cuidado físico.

E1, L115, F1: “(...)no está bien, ni aquí, ni en ninguna institución, pues entablar como relaciones tan amplias y estrechas con ellos, pues finalmente seguimos haciendo nuestro trabajo y nuestra función (...)”.

Respecto a esto, Sánchez, Cantor, Castro y Bolaños (2019) mencionan la exigencia desde marcos institucionales sobre el cumplimiento profesional y la delimitación de sus funciones desde la formalidad, lo cual muestra la “tensión entre los pedidos institucionales y los pedidos

de los niños, que entorpece el establecimiento de relaciones de confianza” (p.13), pues aparecen relatos constantes que intentan mostrar y mantener esta distancia emocional desde la voz del formador; sin embargo, como lo mencionan estos mismos autores, el proceso de restablecimiento de derechos trasciende la aplicación de protocolos establecidos de atención, pues implica también la construcción de vínculos emocionales significativos con el personal a cargo.

Sumado a lo anterior, con relación a la relación que se construye en el formador y los niños, se observa la presencia de frases que determinan la distinción entre la normalidad y la no normalidad en los niños desde la voz del formador, en el sentido en que los que hacen parte de la institución son entendidos como diferentes a los niños “normales” que habitan con sus familias, entonces la normalidad se posiciona como lente principal, sumado a otras etiquetas que se añaden sobre su comportamiento.

E1, L237, F1: “Son chicos que tienden a ser muy inquietos, muy hiperactivos (...) son población mucho más difícil que la normal”.

Esto también es perpetuado en discursos dominantes sociales sobre la familia, los niños y los niños “institucionalizados” que, al añadirle esta etiqueta, comprende connotaciones distintas, pues como lo mencionan algunas investigaciones, se encuentra enmarcado por pocos recursos y menores estrategias de afrontamiento (Sousa y Cruz, 2018), menores niveles de inteligencia emocional en la adaptación a los cambios (Ruiz, Vegas y Carranza 2016), las habilidades lingüísticas menos favorables en la expresión de sus emociones (Asimina, Melpomeni y Alexandra, 2017) y el desarrollo en las funciones frontales y ejecutivas, siendo menores los resultados de algunas funciones en niños que están en una institución. (Montoya, Arbeláez y Díaz, 2020). De esta manera, la lectura, el trato y la relación con ellos se construye de maneras distintas y, así mismo, retroalimenta esta mirada en los niños sobre sentirse diferentes y ser diferente que, en ocasiones, puede llegar a ser obstaculizador. Partiendo de esta noción, los sujetos pueden llegar a tener transformaciones con relación a las narraciones que construyen y por ende en el proceso identitario, construyendo versiones pobres o saturadas de sí mismo, de modo que, resulte dificultoso, el poder articular posibilidades y recursos (White y Epston, 1993).

Por otra parte, al interior de la institución se crean también relaciones significativas entre pares que manifiestan lazos cercanos, ampliando su red de apoyo, pues no solamente las

relaciones con formadores son fundamentales, sino que, a través del juego, la alegría y la diversión, se crean experiencias en los niños, construyendo formas de relacionarse con sus compañeros, las cuales varían entre momentos alegres, resaltando el compañerismo y la amistad, y espacios de discusiones, conflictos y palabras que generan malestar, movilizándose por la dicotomía de sentirse seguro y sentirse amenazado en el hogar.

*E1, L89, N2: “Yo con mis compañeros me siento agradecido y feliz, porque ellos son
compañeristas y amigables”.*

*E1, 98, N3: “Pues bueno, yo con los compañeros me siento un poco amenazado y un poco
feliz”.*

En relación con lo anterior, Bonilla, Sánchez y Sánchez (2018), reconocen la institución como un sistema, que se autoorganiza, permitiendo la existencia de diferentes dinámicas, y donde por medio de la interacción constante, van surgiendo y creándose distintos roles, límites y funciones, permitiendo que cualquier niño inmerso en el contexto, vaya construyendo vínculos tanto con los pares como con personal administrativo, donde pueden ser lazos cercanos o de hostilidad.

De otro modo, se observa que la permanencia en la institución se encuentra asociada con aprendizajes, enseñanzas y situaciones que permiten el crecimiento y la emergencia, en este sentido, la institución es vista como un recurso desde la voz de los niños, que no solamente nutre sus necesidades básicas, sino también los invita a construir nuevas formas de visibilizar su futuro, a través de valores, actividades y reflexiones, contribuyendo al proceso de restablecimiento de derechos de manera oportuna y, a partir de allí, surge el agradecimiento en el relato de los participantes.

*E1, L231, N1: “Si, a mí me sirve para un futuro y para un presente. Para un futuro puedo
ser un profesor de escultismo”.*

Es así, que, la institución se posiciona con un papel de alta responsabilidad en la vida de los niños, pues como menciona Imber- Black (2000) “los sistemas amplios transmiten los supuestos y los valores fundamentales de la cultura en lo que se refiere a los seres humanos, su necesidad de cuidados, la atribución de la culpa y la responsabilidad por el cambio” (p. 16), a partir de lo anterior, la institución gracias a sus estrategias, funciones y planes de acción,

permiten que los niños construyan narrativas y experiencias que lo involucren en el antes, durante y después de la institucionalización.

9.3.2 Memoria.

Desde la memoria, se empieza a relatarse de formas diferentes el vínculo que se construye entre formadores y niños, apareciendo en el relato del formador nuevas miradas que centran la importancia y prevalencia de su papel en la vida de los niños. Lo anterior a partir, de los ambientes reflexivos que vislumbraron procesos de empatía, reflexión y resonancia en el formador con las historias de los niños, mostrando también cómo se retroalimenta en el contexto el papel que cumple, de esta manera se entiende el papel del formador como significativo.

E3, L395, F1: “(...) Entro a pensar, el papel que estamos jugando en ellos es completamente importante (...)”.

E1, L115, F1: “Es difícil a veces llegar a separar esas relaciones con ellos”.

Pasando así, de las comprensiones del distanciamiento emocional y remitirse al cumplimiento operativo de sus funciones para comprender las relaciones de confianza que emergen, la dificultad de mantener una barrera emocional y la manera también como sus narrativas tienen influencia en las historias de vida de los niños (Bonilla, Sánchez y Sánchez, 2017; Rodarte, et al., 2015).

A su vez, Bertalanffy (1976), menciona la importancia de los sistemas abiertos, y como estos, son afectados por su entorno y de esta manera la interacción funciona de manera recursiva y circular, es allí, donde se alimenta y visibiliza esta noción ecológica con relación al reconocimiento de todas las redes, contextos, culturas, sistemas, y personas que interactúan e influyen con los niños dentro de la institución.

E1, L214, F1: “Lo más bonito es poder compartir con diferentes chicos de diferentes culturas formas de vida, en el caso de N2 que viene del chocó, que nos ha explicado cosas de allá, no solo uno viene a brindarles cosas a ellos, sino que también uno se lleva muchísimas cosas de ellos y uno siempre está aprendiendo yo siempre les digo a ellos, todos los días se aprende algo nuevo (...) Con ellos siempre se aprende”.

Es de esta manera que visibiliza, reconoce y se crean lecturas diferentes en la relación entre formador y niño, reconociendo la riqueza que se construye a partir de la diversidad cultural, nutriendo los conocimientos y las perspectivas de cada miembro participe de la institución, entendiendo que este proceso también se alimenta desde los aportes que tienen los niños, más allá de las etiquetas. A partir de lo anterior, se comprende que el niño al estar situado en dicho contexto configura y construye su proceso identitario y su historia de vida desde versiones diferentes (White, 1994), donde se aleja y/o ve más allá del problema, permitiendo la emergencia de narraciones diferentes a las esperadas social y culturalmente.

Por otra parte, dentro de los encuentros, emergieron otros actores que muchas veces se invisibilizan en el proceso, pero que co-construyen la vida de los niños que pasan por dicha fundación, tales como el personal de aseo, de cocina y portería. En relación con lo anterior, es importante mencionar que, desde el pensamiento complejo, Morin (2007) se menciona que el mundo está entrelazado por finos hilos que permiten la conexión de historias, objetos y fenómenos, que a su vez posibilitan la creación e influencia en cada sujeto.

E1, L180, F1: “(...) Las mamitas de cocina, las mamitas de servicios generales hasta el muchacho que abre la puerta, que aunque son personas que no interactúan directamente con ellos, siempre están en ese proceso y en algunas ocasiones son los que intervienen con ellos y nos colaboran muchísimo, porque digamos las mamitas de servicios generales o cocina, tienden a ser señoras ya de mucha más edad que nosotros y ellos reflejan mucho en ellas, así como decían mamás y papás en nosotros, reflejan también a su abuelita o a otras personas y ellas tienden a ser muy cariñosas con ellos, entonces todo eso yo creo que hace que los chicos tengan un desarrollo mucho más adecuado dentro del hogar”.

En otro sentido, se cuestiona la actuación sobre el tránsito de los niños en las instituciones y los procesos administrativos institucionales establecidos por entidades macro estatales, con relación al egreso abrupto y repentino de los niños del hogar, reconociendo sentimientos y emociones que aparecen en los momentos que ocurre este proceso y también se generan reflexiones sobre la manera cómo, para cada participante, es experimentado, observando que suele dar lugar a sentimientos de malestar, entendiendo que las relaciones que se construyen, aunque se procure no hacerlo, son significativas y los cambios requieren nuevos procesos de adaptación, tanto para la salida, como para el ingreso a otra institución, y que así como menciona Payne (2002) las diferentes relaciones que se presentan entre las personas y las

normas sociales, hacen parte de las demandas y exigencias de cada contexto y de los actores del mismo. Es allí, que a partir de dichas necesidades emergen influencias por parte del contexto en la vida de los sujetos y al mismo tiempo dichos sujetos influyen en su contexto.

E3, L64, F1: “Desde el conocimiento pleno, sé que es un cambio muy brusco y que debería cambiarse (...)”.

E3, L64, F1: “(...) Pero si esa partida es tan abrupta, siento yo que en algunos casos no les ayuda a ellos”.

9.3.3 Relato alterno.

Los escenarios llevados a cabo permitieron dar cuenta de distintos procesos conversacionales, que dieron lugar, a su vez, a la emergencia de nuevos relatos con relación al papel del formador en la institución, visibilizando nuevas posibilidades, nuevas formas de comprender las relaciones con los niños y de llevar a cabo sus funciones, pues el observar los recursos de la institución, de los niños y del formador, posibilitó reconocer que “la narración no puede abarcar jamás toda la riqueza de nuestra experiencia vivida. Las personas organizan su experiencia y le dan sentido por medio del relato, y que en la construcción de estos relatos expresan aspectos escogidos de su experiencia vivida” (White y Epston, 1993, p. 29).

Cuando estos relatos se configuran desde narrativas ralas, empobrecidas, que se construyen desde versiones totalizadoras, como se observaba de manera inicial, pueden generar sentimientos de malestar u obstaculizar nuevas versiones. En el momento que la persona se separa de estos relatos totalizadores, centrados en el déficit, es posible apreciar otros aspectos de la experiencia las cuales se habían dejado de lado imposibilitando visualizarlos (White, 1994), con relación a lo anterior, se cuestionaron ciertas prácticas, para reconocer las historias de vida de los niños, escuchar sus percepciones y expresar sus emociones, apreciando otros puntos de vista su quehacer como formador dentro del contexto institucional y cómo, desde una mirada diferentes, pueden emerger cambios significativos que pueden trascender el escenario conversacional reflexivo creado, para construir en otros espacios bajo nuevas miradas y posibilidades.

E4, L29, F1: “(...) Entonces yo creo que mi labor también va a ser reforzar ese tema cuando esté con ellos en el grupo, aprovechando que tuve esta gran oportunidad y también aplicándolo con otros chicos”.

E4, L238, F1: “(...) uno debe implementar ciertas cosas, por ejemplo, el tema del enojo, no pensé que fuera tan importante para ellos, porque no, no lo piensa así, pero entonces uno sabiendo de ese tema, miramos qué actividades nos pueden ayudar a ver menos ese tipo de cosas o con herramientas de cómo controlarla también y que no solo le va a servir a ellos sino a todos los niños que están en el grupo, entonces sí, si los voy a ver de manera diferente(...)”.

De esta manera, al oponerse a narrativas privilegiadas que pueden ser obstaculizadoras, surgen los relatos alternativos, permitiendo desde miradas generativas, construir nuevas versiones e historias futuras satisfactorias, que permiten observar la riqueza de sus vidas, sus experiencias y sus relaciones, posicionándose como relatos de esperanza (Freeman, Epston, y Lobovits, 2001), los cuales pueden ser llevados a otros contextos, enriqueciendo el papel del formador.

Por otra parte, el cuestionar los procesos administrativos y reflexionar en torno a ellos, amplió un nuevo panorama de posibilidades, donde el formador no solo se vincula de manera pasiva a sus funciones, sino que construye nuevas miradas y posibilidades para generar cambios estructurales que, aunque requieren llegar a sistemas más amplios, pueden en el formador sembrar la semilla de la transformación para comenzar a movilizar el contexto inmediato. Gergen (2005) menciona que “el punto de la investigación no es documentar patrones existentes de vida social, sino dar vida a las posibilidades de nuevos modos de acción” (p. 177). Es así, que permitir estos espacios donde se comparten diferentes significados con relación al fenómeno de estudio, genera un ambiente de co- construcción.

E3, L64, F1: “dejarles una semana de transición sobre los egresos, que el egreso no fuera el mismo el día que llega la boleta de ubicación, sino que dieran como 4 o 5 días para que los chicos también se pueden desprender como de una manera adecuada para que el psicólogo o el trabajador social también pueda hacer su función sobre ellos, y no lleguen con una actitud completamente distinta, porque es que separarse de alguien con el que llevas conviviendo 4 meses, 5 meses, 1 año (...)”.

9.4 Comprensión integradora.

En este momento, se considera necesaria una revisión que posibilite un mirada global y ecológica, respondiendo a la circularidad que aborda este trabajo investigativo/interventivo,

revisando así juiciosamente la complejidad que permea al abandono y a la institucionalización, en el marco de la construcción narrativa de la identidad, para visibilizar la manera en la que estas categorías se retroalimentan en el proceso de co-construcción que tuvo lugar con la participación de los niños, el formador, las investigadoras/interventoras y los discursos sociales y culturales en los que se inscriben otros sistemas que actúan como agentes activos en el proceso de institucionalización y considerando las dinámicas que allí emergen.

De forma inicial, es pertinente conversar sobre la institución y el papel que esta cumple dentro del proceso de cada niño que se vincula a la misma, en este sentido, es posible observar que estos procesos actúan bajo discursos que categorizan al niño de manera diferente, dadas las experiencias que pueden haber atravesado, es decir, los estresores no normativos que tienen lugar en sus historias de vida hacen que puedan ser leídos fuera de la normalidad y, con ello, un trato diferencial. Ante esto, la institución prima valores, enseñanzas, creencias y percepciones que son transmitidos a los niños, quienes los asumen sin cuestionar, haciéndolos parte de su repertorio, su manera de construir la realidad, ver el mundo y narrarse a sí mismos.

Se reconoce entonces, el lenguaje como una herramienta esencial en la vida del ser humano, ya que por medio de ella se reproducen prácticas culturales enmarcadas en normas, deberes y derechos de una comunidad, se entiende que el ser humano es mediado por el lenguaje, crece y se construye en prácticas lingüísticas (Vygotski, 1993). Al comprender esto, diferentes prácticas discursivas que se tejen en la institución, en muchos sentidos pueden ser posibilitadoras, nutriendo las historias de vida de los niños y permitiendo posicionarse de maneras distintas, las cuales fue posible fortalecer en el proceso investigativo/interventivo; sin embargo, en ocasiones llegan a ser limitantes y obstaculizadoras pues pretende una mayor relevancia a las emociones y sentimientos de alegría, felicidad, perdón, compasión, invisibilizando los sentimientos de enojo, temor, rabia, tristeza y culpa en torno a las experiencias de los niños, como lo es el abandono pero, a su vez, limita la construcción identitaria a lo esperado en un marco del deber ser y mostrarse ante los demás.

Es así como, narrativas privilegiadas en los niños, giraban alrededor del ser compañerista, amoroso, amigable, respetuoso, mantener un buen comportamiento y, por otra parte, la experiencia de abandono se alimentaba desde el perdón, la reconciliación y la felicidad; sin embargo, otorgaban una gran responsabilidad a ellos mismos de encontrarse en la institución, asumiendo que es necesario un cambio en ellos para reencontrarse con sus familias, donde las narrativas del buen comportamiento y el perdón nutrían estos relatos.

Partiendo de esta lógica, se comprende que, al nutrir la construcción identitaria desde el sentir y el reconocimiento de emociones, de la mano con los recursos, se posibilitan aspectos como la resiliencia y flexibilidad de sus historias para enfrentarse a otros eventos o situaciones, en cambio, al narrar un solo fragmento de la experiencia, puede llegarse a vincular con dificultades en la transición de las tareas evolutivas en las etapas del ciclo vital (Hernández, 1997).

De esta manera, el nivel interventivo que tuvo lugar en este ejercicio como co-construcción, permitió nuevas miradas de sí mismos y de sus experiencias, las cuales no siempre debían encajar con el deber ser, permitiendo otorgar parte de la responsabilidad a sus familiares con relación a la manera como narraban sus experiencias y, a su vez, reconocer versiones de sí mismos que contradecían el deber ser, en algunas ocasiones desde la agresividad, la ira y el enojo, lo que permitió que, a través de estrategias narrativas de la externalización del problema, se relacionarán de manera diferente con sus emociones, validándolas y reconociéndolas, observando la riqueza de la experiencia que, al mismo tiempo, permitió reconocer nuevos recursos, narrándose de manera auténtica y espontánea, trascendiendo lo que espera el contexto.

Así mismo, la participación de un formador dentro del proceso, sus reflexiones, experiencias, narrativas y relatos que surgieron durante el ejercicio, aportaron a este proceso de reconstrucción identitaria, facilitando la transformación de versiones en los niños, validando y aportando nuevas comprensiones, que contribuyeron a posicionar los relatos alternos que emergían con relación a la identidad y la manera de narrarse a sí mismos y, de la misma manera, transformar comprensiones y permitir reflexiones del formador a partir del diálogo con los niños y las investigadoras/interventoras.

Por otra parte, retomando elementos de las dinámicas institucionales, se considera pertinente, mencionar que las narrativas de los niños en torno a la institución, se visibilizan desde los recursos, las posibilidades y el agradecimiento, resaltando el acompañamiento y apoyo de los formadores, tutores y coordinadores que hacen parte de la misma; no obstante, la participación del formador dio apertura a observar la manera como se procura marcar una “distancia emocional” con los niños, invisibilizando elementos de sus historias de vida, dado que se limitan a cumplir su función de acompañamiento, apoyo y cuidado.

A lo largo del ejercicio interventivo, se permitió reflexionar en torno a nuevas comprensiones sobre el papel que cumple el formador y cómo, el comprender y conectar con las historias de vida de los niños, puede posibilitar co-construcciones de manera

contextualizada, reconociendo la subjetividad y la articulación de su historia de vida con las historias de los niños, pues elementos de sí mismo resonaron a partir de relatos sobre emociones, percepciones y experiencias de los niños, lo cual posibilitó movilizaciones en su rol. Además, es de reconocer, el rol de cuidador del formador que posibilita y nutre su quehacer desde el amor, el cuidado y el acompañamiento que, bajo esta línea, retroalimenta también la construcción identitaria en los niños, pues al reconocer al formador como una figura cercana, las nuevas comprensiones sobre su papel y las posibilidades que se ampliaron alimentan este proceso dinámico.

Finalmente, como elemento a resaltar aparece la posibilidad que brindó el arte y el juego en relación con este proceso, pues estas herramientas facilitaron la imaginación, la creatividad y el establecer relaciones con otros, que favorecen el lenguaje y crean espacios de confianza, posibilitando el poder expresar, comunicar y transformar (Donoso, Espitia y Rodríguez, 2018). A través de esta estrategia fue posible crear un escenario de confianza, apertura y disposición, donde el papel protagónico de la diversión, la creatividad y la imaginación trajo consigo un diálogo reflexivo que contemplaba la comunicación lúdica, en un lenguaje propio y conocido por los niños, reconociendo su impacto para movilizar y transformar versiones que pueden posicionarse de manera rígida, dando paso a la espontaneidad, de esta manera, los escenarios conversacionales y la relación construida con los participantes, dieron apertura a que surgieran relatos sobre experiencias que no habían sido contadas anteriormente, revisando nuevas posibilidades y alternativas con relación a sí mismos, su relación con los demás y la permanencia en la institución.

10. Procesos autorreferenciales

Articulado con los postulados epistemológicos que han nutrido, alimentado y orientado este trabajo, consideramos importante la inclusión de este apartado, haciendo la aclaración que, aunque hemos venido hasta el momento haciendo uso de la escritura en tercera persona, nos permitimos cambiar el sentido, de manera coherente con lo que implica el proceso autorreferencial, dejando surgir nuestra propia voz para dar cuenta de cómo estos procesos enriquecieron el ejercicio y aportaron en las movilizaciones.

10.1 Protocolo María Paula Monroy (I1).

Desde la postura que planteamos este ejercicio, es una ingenuidad alejarnos de él, pues en todo el proceso nos encontramos inmersas como investigadoras/interventoras que construyen en conjunto con los participantes. En este sentido, nuestra intención estaba encaminada en comprender también nuestras historias, creencias, narrativas, percepciones y sentimientos que

emergieron a lo largo del mismo, lo cual lleva consigo una importante y constante revisión. Realizar esto, me permitió reconocer juiciosamente cómo era sentía lo que sentía, llevándome a ser observadora de mí misma, para comprender los marcos de referencia que construyen mi vida, valorando la importancia de mirarse en la relación con los otros, en los procesos interventivos que dan cuenta de la reflexividad, mediante el conversar, reflexionar y recrear. (Garzón, 2008).

De esta manera, los encuentros con los participantes me llevaron a cuestionamientos personales que me invitaban a salir de mi realidad privilegiada, para conectarme con otras realidades, lo cual me llamaba a reflexionar sobre mi papel en la sociedad, pero también generando movilizaciones en mi construcción personal y profesional, pues los participantes y, en especial, los niños con sus historias, palabras, afecto y sonrisas nutrían mi historia y me llevaban a deconstruir ciertas narrativas y configurar nuevos aprendizajes.

Realizando este ejercicio de revisión personal al conversar con los participantes, sentía que, en varias ocasiones, sus historias de vida no conectaban con la mía y me costaba comprender cómo podían llegar a presentarse estas situaciones, donde se vivencian y legitiman momentos de negligencia y maltrato, generando en mí sentimientos de malestar, pero a su vez, esto mismo me hacía observar constantemente la manera como veía a los niños y cuál era mi lectura sobre ellos, propendiendo por la construcción de un camino de acción sin daño, y esto, del mismo modo, orientaba mi postura con los participantes.

Por otra parte, la autorreferencia también posibilitó reconocer el estilo terapéutico al realizar intervención, la manera como la empatía se posiciona en mí para conectar con las historias de los demás, desde el abordaje con preguntas reflexivas y las maneras de aproximarme a los participantes, pues considero que estos elementos alimentaron la construcción de ese espacio de confianza que emergió en los encuentros, dando lugar a las movilizaciones; pero también me llevaron a reconocer que, en momentos, las situaciones, emociones o sentimientos, que pueden llegar a ser incómodos, gestan cambios al hacer uso de los mismos. Esto sin ánimos de imponer o considerar que alguna postura es más valiosa que otra, sino en la posibilidad de visibilizar nuevos caminos que dan apertura a movilizaciones, tanto en los participantes como en el rol que cumplía en el escenario.

Ahora bien, considero importante resaltar mis sentimientos de frustración al conocer la salida de uno de nuestros participantes de la institución pues, aunque solo compartimos el primer encuentro con él, escuchar su historia, sus percepciones, sentimientos y emociones, me

permitieron dar cuenta del agradecimiento que tenía y la relación que había construido con la institución y con sus integrantes.

La salida repentina, me llevó a cuestionar la manera como se realizan estos ejercicios, invitándome a pensar desde lo humano, más allá desde un proceso administrativo, pues trabajar con personas, desde mi perspectiva, me hace pensar también en el otro como persona, por lo cual la consideración de sus valoraciones, emociones y sentimientos, son fundamentales para mí y, al no encajar lo que se llevaba a cabo, con mis propias versiones, se creaban estos sentimientos, lo cual pudo ser utilizado y conversado durante los encuentros reconociendo que “el propio sentido implica negociaciones mediadas lingüísticamente, y es a partir de circunstancias conversacionales que se construye y se reconstruye” (Ospina y Gallo, 2011, p. 830), lo cual dio lugar a nuevas miradas sobre estas situaciones que dieron apertura a proceso reflexivos junto con los participantes.

Es de resaltar que el proceso interventivo construyó aprendizajes significativos en mí, nuevas experiencias que alimentaron, por una parte, mi manera de intervenir con los niños, pues la recreación desde el juego y el arte, pueden ser herramientas valiosas para la transformación y la movilización, pero por otra parte, lo cual considero fundamental, fue conocer y aprender de los niños, su alegría, su postura, su imaginación y creatividad que, a su vez, sembraba ideas y nuevas nociones en mí, alimentando miradas y posibilidades diversas ante circunstancias de la vida.

Finalmente, debo resaltar que, aunque fue un ejercicio de carácter investigativo e inherente a un requisito de grado, este proceso trascendió en mí esa noción, pasando a un segundo o hasta tercer plano, pues el valor de lo construido y lo vivenciado en el desarrollo, marcó grandes huellas en mi camino y mi historia, al punto de llevarme a reflexionar exhaustivamente sobre el rol que quiero cumplir como psicóloga, generando nuevas expectativas y ampliando mi panorama, no solo profesional, sino también personal y humano, invitándome a reconocer nuevas realidades y co-construir en ellas, pues con esas nuevas versiones reescribimos nuestra propia vida y la evolución hace parte de ese proceso de reescribir, construyendo nuevos relatos y haciéndolos propios (White y Epston, 1993).

10.2 Protocolo Erika Natalia Yate (I2).

Este apartado, aunque se supone habla de sí mismo dentro del proceso investigación/intervención, lo contemplaba como “fácil” cuando recordé que hablar de mí misma es tan difícil y más encubrir y entrar a navegar los mares de mis historias y experiencias, pero lo hermoso de este proceso como lo contempla Keeney (1987) es hablar de lo que observé.

Desde mis intereses profesionales, prima aspectos interventivos de carácter sistémico, donde conecté dos vertientes entre la investigación para que esta historia fuese mucho más enriquecedora.

Me gustaría, iniciar este proceso abordando que lo que se observa dice más del observador que de lo observado (Von Foerster, 1991), pues el interés por los niños conecta con partes de mi historia de vida como la más retadora y hermosa que es ser mamá, mamá con muchos retos y expectativas que han podido ser cumplidas con pasos gigantes contruidos en un hermoso sistema familiar.

Es difícil despegar o aislar mis sentimientos de madre, hermana y de hija durante el proceso de aplicación de los instrumentos y de los escenarios conversacionales reflexivos, desde esto recuerdo como Beer (1959) menciona que es imposible desconocer las creencias y prejuicios del observador, y precisamente me costó en ocasiones no reflejar o expresar sentimientos de ira, frente a las situaciones y experiencias que relataron los participantes.

Considero que, desde el proceso, cuestioné mis prácticas maternas, ajustándose y fortaleciendo más en el bienestar de mi hijo, ya que era inevitable, no conectar emocionalmente con aquellos niños de tan corta edad, en especial con uno, que físicamente expresaba ternura conectando esos aspectos físicos con personas significativas en mi historia de vida, intentando usar ese espacio de cercanía y confianza como promotor de cambios, construcciones de nuevas narrativas que favoreciera a todos los actores del proceso investigativo/interventivo.

Este trabajo me llevó a rectificar mis orientaciones profesionales en la academia, a cuestionar y ser más consciente en mi proceso de maternidad y a posicionarme con un nivel de corresponsabilidad frente a situaciones que se viven en la cotidianidad del contexto y que no son inherentes a mí, para terminar me gustaría acentuar mi posición frente a la importancia del lenguaje en el intercambio y construcción de relaciones y experiencias, a partir de allí creamos mundos nuevos (White y Epston, 1993)

10.3 Protocolo July Katherine Montenegro

Durante el proceso de investigación/intervención, logré identificar cada emoción, pensamiento, aprendizaje y sentimiento que llegó a mí durante cada escenario y proceso conversacional con los participantes, más allá de entender que es un proceso académico, logré distinguir y conocer aspectos que se entrelazan con mi propia historia de vida, los cuales me llevaron a conectarme con los relatos de los participantes y generar espacios de alegría y sonrisas, pero al mismo tiempo de impotencia, enojo y tristeza.

Es allí, cuando comprendo que no solo observo ni me involucro desde mi rol de investigadora, si no que existe una estrecha conexión en todo lo que soy como persona, es decir una mujer, una estudiante, miembro de una entidad religiosa, próxima psicóloga, apasionada por el servicio social y cercana a procesos de institucionalización. A partir de estos diferentes roles, logré observar, hacer retroalimentación, escuchar, preguntar, sentir y permitirme vivenciar un lindo proceso conversacional, que estuvo enmarcado en el respeto, en la co-construcción y en emergencia de relatos.

Cada escenario me permitió conectarme con cada participante de manera peculiar, guardar en mi memoria cada historia de vida, así mismo, me vi obligada a tener un espacio de reflexión en cuanto a ello, es así, que este proceso me ha llevado a pensarme ¿qué tan agradecida soy con lo que tengo? ¿valoro las pequeñeces de la vida? ¿agradezco a cada persona que ha intervenido en mi crecimiento personal, espiritual y profesional?, varias preguntas llegaron a mi cabeza durante y después de finalizar cada escenario, es aquí, donde sin duda puedo afirmar que cada relato género en mí, gran sensibilidad y enseñanzas.

Quiero resaltar, que este proceso me ha llevado a afirmar una vez más, la importancia de que los niños estén o no en un contexto de institucionalización, necesitan identificar a una persona cercana, que le pueda brindar amor, compañía, corrección, aprendizajes, espiritualidad, alimento, cuidado, etc. Pues, al escuchar a los niños relacionar el rol del formador como al de un padre, madre, hermano, tío o abuela, permitía cambios con relación a los procesos identitarios que iban construyendo, a los vínculos y las relaciones que fomentaban con otros y al autoconcepto.

Finalmente, confirmó y atestiguó que la expresión oral o el poder hablar de cualquier acontecimiento significativo de nuestra vida, cobra un carácter terapéutico, pues, así como menciona Navarro (2003), desde que un niño puede componer el relato de sus sentimientos aquellos quedan transformados, y esto a su vez, a través de la palabra, generará posibles cambios en sí mismo, en el contexto y los sistemas en los cuales está inmerso.

11. Conclusiones

En primer lugar, este trabajo permitió reconocer la construcción y reconstrucción identitaria en niños que pertenecen a una institución de protección, comprendida como un fenómeno psicológico que es apropiado visibilizar, articulado claramente con otras categorías psicológicas como lo son la experiencia de abandono, observado como una crisis no normativa dentro de la etapa del ciclo vital de niños en edad escolar y las dinámicas que se

presentan al interior de las instituciones de protección, posicionadas desde la construcción de relaciones, dinámicas de poder y la asunción de roles diferentes a los establecidos dentro de un sistema familiar.

El haber sido observado y comprendido desde nociones de investigación/intervención amplió los horizontes de transformación y desarrollo en el que tanto administrativos, formadores, educadores y niños, cohabitan, entretejido en un entramado social, cultural y político que dinamiza, moviliza o fija las relaciones dentro de estos microsistemas.

De tal manera que, al invitar a un espacio interventivo a niños y formador, se permitió una comprensión más compleja, diversa y circular, desde miradas generativas que posibilitaron reconstruir versiones en todos los participantes. Es así como, dando respuesta a la pregunta orientadora de este trabajo y los objetivos planteados desde el inicio, surgen las siguientes conclusiones.

11.1 Identificación de los procesos en la Construcción de la Identidad en los niños.

La construcción identitaria de los niños se configura desde el “deber ser” legitimado por discursos dominantes que tienen lugar al interior de la institución; en este sentido, se le otorga un papel importante a la proyección a largo plazo, entendiendo el tener una profesión como forma de ocupar un papel en la sociedad y cimentar la identidad y, a su vez, se configura desde cualidades que deberían tener, como el compañerismo, amor, amabilidad y respeto, definiéndose a sí mismos a partir de estas, sin embargo, elementos de la identidad que no se ajustaban a lo esperado, eran invisibilizados.

En este sentido, algunos fragmentos que configuraban la identidad eran tomados “como prestados” de las narrativas que se perpetúan en el contexto lo cual, aunque podía ser visto como posibilitador, al centrarse en recursos y cualidades, obstaculizaba observar la riqueza de la totalidad.

11.2 Reconocimiento de narrativas privilegiadas en torno a la Experiencia de Abandono.

La construcción de experiencia de abandono en los niños participantes no se encontraba construida desde el sufrimiento o dolor, sino desde versiones del perdón, la reconciliación, dando prioridad al amar y perdonar, que son repetitivas en el contexto institucional, enmarcado nuevamente el “deber ser”; no obstante, se invalidaban e invisibilizaban, en ocasiones, los sentimientos de tristeza, ira y acciones de no olvido, ni perdón.

De esta manera, al centrar la atención en el “deber ser”, los niños se otorgaban gran parte de la responsabilidad de encontrarse separados de su familia de origen y estar en la institución, resaltando que, el hacer que su comportamiento cambie o “mejore” permitirá estar

nuevamente con su familia, rescatando la importancia de hacer parte de una familia, los lazos de consanguinidad y la noción de cuidado.

11.3 Reconocimiento de narrativas privilegiadas en torno a Dinámicas Institucionales.

El funcionamiento relacional, de poder y asunción de roles dentro de la institución, están contruidos desde la generatividad, donde se rescata la no revictimización y la construcción de proyección a futuro en los niños, en términos posibilitadores, más no totalizadores. Es así, que se reconoce que las prácticas sociales y relacionales dentro de la institución, contribuyen al co-desarrollo de los miembros de la misma, pues se destacan los sentimientos de gratitud de los niños hacia la institución y los aprendizajes que se entretienen en este lugar.

Por otra parte, los niños, al interior de la institución, establecen relaciones significativas e importantes, visualizando a los compañeros y al personal como familia, vínculos que cumplen papeles relevantes en su transición por ese contexto; por lo tanto, los cambios abruptos que se generan dentro de la institución pueden llegar a ser obstaculizadores al requerir traslados en un corto tiempo, pues se narran desde los niños, como pérdidas que llegan a ser dolorosas.

Además, el formador cumple un papel fundamental en el contexto pues las narrativas privilegiadas relacionadas con valores, principios y percepciones que hacen parte de su repertorio, configuran y retroalimentan la construcción identitaria de los niños, pues son vistos como figuras de cuidado y, a su vez, mantienen dinámicas de poder dentro del contexto institucional; sin embargo, se observó en el formador narrativas que categorizan a los niños que hacen parte de la institución como diferentes a niños “normales”, lo cual puede inflexibilizar la construcción identitaria y la manera de relacionarse, en la búsqueda de posicionarse cumpliendo las expectativas que se les imponen.

Finalmente, es necesario que la voz de los niños en estas instituciones sea visibilizada y tenga mayor relevancia en el proceso, ante todos los sistemas que participan en la institucionalización reconociendo sus ideas y percepciones, pues son los niños los protagonistas del proceso y, en la búsqueda de su bienestar y protección, escuchar su voz, sus sentimientos, emociones y experiencias, invita a pensarse de manera diferente la participación de los niños, trascendiendo dinámicas de poder y control.

11.4 Co-construcción de relatos alternos en niños y formador que posibilitaron un proceso de Reconstrucción Identitaria.

Al cuestionar las narrativas privilegiadas, aparece el reconocer elementos que contradecían la historia como “ser agresivo” o “ser amenazante” en ocasiones. La agresividad les otorgaba a los niños una posición de poder y protección dentro de la institución que retroalimentaba y

mantenía el continuar siéndolo, permitiendo identificar qué, sentimientos de ira y enojo, se encontraban constantemente presentes.

En este sentido, a través del proceso interventivo considerando las estrategias narrativas, especialmente la externalización del problema fue posible entender la ira y el enojo de maneras diferentes, donde los niños encontraron nuevas formas de relacionarse con ellas, separándolas de su identidad, de manera que emergieron nuevas versiones de sí mismos, que trascendieron los relatos “prestados”, para visibilizar nuevos recursos, como la valentía y la honestidad, desde la autenticidad.

Además, el reconocer sentimientos de tristeza y enojo respecto a los acontecimientos de abandono y cuidado que han experimentado, permitió comprender los niveles de responsabilidad que pueden tener otras personas en el proceso, disminuyendo la carga que asumían. Lo anterior, junto con la re-narración de experiencias, permitió asumir lentes diferentes en torno al contexto y a la transformación que son capaces de hacer.

Por otra parte, los escenarios reflexivos permitieron reconocer la importancia de conectar con las historias de los demás a partir de las propias historias, de esta manera, la reflexividad del formador y la resonancia con los niños, permitieron transformar la noción de la relación entre formador-niño, cuestionando su papel en la institución y utilizando lo construido en su rol como formador considerando la conexión emocional que movilizó a los participantes.

Finalmente, es de destacar la importancia de metodologías adaptadas a la etapa del ciclo vital con la que se trabaja, pues en ella está la emergencia de posibilidades y transformaciones en los escenarios que, en este caso, por medio del arte y el juego, movilizó recursos, relatos y permitió un ambiente de confianza. Además, se reconoce la importancia del lenguaje en los procesos de construcción y reconstrucción, donde se entreteje reflexiones y comprensiones desde los actores involucrados en el proceso.

12. Aportes

12.1 Aportes a la disciplina.

Los aportes de esta investigación/intervención hacia la disciplina se encuentran en dos líneas. La primera enfocada a comprender la manera cómo, el proceso de co-construcción puede posibilitar movilizaciones significativas en los relatos de las personas, en ese sentido, la mirada compleja, amplia y contextualizada, permite comprender los fenómenos de una manera diferente, donde la circularidad juega un papel importante, además, al realizar la revisión bibliográfica se observó que existen pocas investigaciones que abordan el proceso de

institucionalización y la experiencia de abandono a la luz de la construcción identitaria en los niños, lo cual ha mostrado ser de suma importancia pues la institución comienza a tener un papel relevante en esta configuración, por lo tanto, esto nos permite conocer cómo, desde la psicología, podemos realizar un acompañamiento a los procesos que surgen en estos contextos, revisando narrativas privilegiadas que permean a los actores del proceso. Además, se permite posicionar a los niños como agentes activos y transformadores, donde su voz cobra una importancia fundamental y posibilita la configuración de nuevas realidades.

Por otra parte, se presenta un aporte a nivel metodológico, pues la vinculación del arte y el juego, desde actividades innovadoras y creativas, con la psicología, el cambio y la reflexión, da lugar a la organización de nuevas versiones y miradas que nutren las historias de los actores que hacen parte de los procesos; con esto se pretende que trasciendan estas estrategias para ser utilizadas en otros contextos con diferentes etapas del ciclo vital, brindando apertura a procesos reflexivos que emerjan en la conversación dentro de un marco del juego, la imaginación y la creatividad.

En ese sentido, la presente investigación/intervención se suma como una apuesta al cambio y a la construcción de este, a partir de la visibilización de recursos, entendiendo que, a través de narrar y re-narrar, es posible nuevas construcciones narrativas con relación a la identidad y a la experiencia, entendiendo que estas son flexibles, dinámicas y cambiantes.

12.2 Aportes a la línea de investigación “Psicología, Familia y Sistemas Humanos”.

El desarrollo del trabajo, permitió aportes a la línea de investigación “Psicología, Familia y Sistemas Humanos”, en cuanto que permitió la construcción y desarrollo de nuevos aprendizajes y conocimientos, permitiendo así, que futuros estudiantes, enmarquen sus investigaciones en el interior de distintas instituciones de protección, y que más allá de recoger e identificar y aplicar los saberes académicos, se extienda este interés en otros contextos y sistemas, así mismo, se reconoce que desde miradas sistémicas complejas, se logra el abordaje de los sistemas humanos, comprendiendo los contextos como altamente conectados, es decir como el niño está estrechamente relacionado con el proceso de restablecimiento de derechos, los formadores, el personal de la institución, los procesos autorreferenciales de las investigadoras, y distintas entidades, y cómo esta comprensión, trasciende las comprensiones unitarias e individualistas.

Es así como la idea de investigación intervención, aporta a la línea enriqueciendo las comprensiones en torno al campo de interés desde el restablecimiento de derechos, con base en las construcciones y observaciones del fenómeno desde miradas ecológicas, partiendo de las

narrativas de los actores implicados. Además, se generan nuevas discusiones alrededor de campos de conocimiento desde miradas complejas, procesos reflexivos y auto referenciales, que permiten la inclusión de otros contextos, enriqueciendo la mirada de que los sistemas humanos son políticos y culturales. A su vez, este proyecto sigue enriqueciendo la línea con apuestas de este orden epistemológico y metodológico, conduciendo a seguir con otras discusiones desde estas miradas.

12.3 Aportes a los actores participantes.

El aporte de este ejercicio a los participantes se orientó en dos sentidos; el primero enfocado en los niños, con quienes fue posible validar sus sentimientos y emociones, visibilizar nuevos recursos y generar un espacio de confianza e integración para la emergencia de nuevas narrativas de sí mismos, en términos que trascienden elementos limitantes y obstaculizadores de su identidad, para la construcción identitaria desde la generatividad.

Por otra parte, en el formador se gestó un cambio, permitiendo espacios de reflexión en cuanto a su rol como formador, reconociendo elementos de su historia de vida que le permitieron nutrir el que hacer y posicionarse de manera diferente dentro de la institución y dentro de las dinámicas relaciones con los niños y con los demás formadores. Finalmente, el formador incluye en su discurso la importancia de recoger y aplicar todos los elementos abordados en los escenarios, en diferentes contextos, permitiendo así, nuevos aprendizajes a nivel profesional, laboral y personal.

12.4 Aportes a la institución.

Un aporte significativo dentro de la institución fue el poder generar un espacio de empatía y confianza mediada por el juego y el arte con los participantes, pues estas escenas, permitieron la emergencia de conversar sobre experiencias que no se habían compartido antes, pues quizá los participantes no habían encontrado un lugar o evento en el cual pudieran socializar y/o compartir con alguien dichas vivencias. Así mismo, se genera un aporte con relación a la construcción de una cartilla que permite dar cuenta del proceso llevado a cabo en el marco de la investigación / intervención.

12.5 Aportes a las investigadoras.

Los aprendizajes obtenidos por medio de la investigación / intervención, fueron enriquecedores para cada investigadora, pues permitieron el reconocer distintos contextos y realidades de manera circular, donde cada una tuvo la oportunidad de llevar procesos autorreferenciales, dicho proceso permitió aprendizajes y relatos basados en la historia de vida de cada una, en creencias, prejuicios, valores, emociones, etc.

Del mismo modo, se generaron nuevas movilizaciones, nuevos relatos posibilitadoras y así mismo, el co construir dentro de cada escenario conversacional reflexivo, es decir que estos cambios no solo se gestaron en la vida de los niños y el formador, sino también en las investigadoras que se atrevieron a conocer y darle una mirada diferente a el contexto en el cual se llevó la investigación / intervención, así mismo, se adquirieron nuevas herramientas a nivel profesional y personal y se lograron tener momentos de reflexión sobre el quehacer del psicólogo.

Se reconoce también el rol del formador dentro de dichas instituciones, pues su figura de cuidado, enseñanza y amor permitió dar cuenta del papel activo y transformador que lleva, así mismo, fue enriquecedor el poder escucharlo y hablar desde sus emociones, sentimientos y experiencias y como tiene esa flexibilidad le ha permitido adaptarse a las dinámicas institucionales que se manejan dentro de esta modalidad.

Finalmente, los niños aportaron de manera significativa la vida de las investigadoras, pues escuchar sus historias de vida y la manera en la que se narraban, permitieron el reconocimiento de miradas generativas y posibilitadoras, originando en las investigadoras reflexiones esperanzadoras.

13. Limitaciones

Se considera necesario mencionar en este apartado que una de las primeras limitaciones encontradas fue la situación actual en materia de salud por la pandemia del COVID 19, por lo cual solamente se contó con un formador debido a los turnos rotativos y , además, se dispuso, desde la institución, tres semanas para llevar a cabo los escenarios conversacionales, limitando el tiempo entre uno y otro, el cual es importante para permitir movilizaciones y reflexiones adicionales, sumado a esto, las circunstancias sociales y política actuales, con relación a las movilizaciones nacionales, influyó en los tiempos de aplicación de los mismos, sin embargo se lograron realizar los cuatro escenarios conversacionales, sin embargo se procuró realizar amplias reflexiones durante cada escenario, equilibrando las limitaciones en cuanto a tiempo.

Por otra parte, teniendo en cuenta el objetivo de esta investigación/ intervención, el trabajo se centró en mayor medida en la construcción narrativa de la identidad y la reorganización de los relatos en torno a esta misma, en el marco de la experiencia de abandono y la institucionalización , revisando juiciosamente las dinámicas institucionales, para la lectura contextual del fenómeno, sin embargo esto dejó de lado el abordaje de deconstrucción y la emergencia de relatos alternos en estas otras dos categorías, en las cuales se lograron

visibilizar elementos de la memoria pero posiblemente hizo falta aún mayor abordaje para el posicionamiento en mayor medida de relatos alternos.

Sumado a esto, la categoría de experiencia de abandono permitió comprender cómo los niños narraban su experiencia y se posicionan en torno a la misma, sin embargo, no se realizó un abordaje en profundidad bajo la mirada de no revictimizar a los niños, pues somos conscientes que el abordaje en este campo requiere mayor nivel de experticia y un mayor número de encuentros que permitan dar un cierre adecuado y ético. En este mismo sentido, se mantuvo comunicación constante con el formador de la institución, en caso de presentarse alguna situación de crisis generada por los escenarios conversacionales, así como también se contempló el equipo de trabajo de la institución y se brindó el contacto correspondiente con el Servicio de Atención Psicológica de la Universidad, revisando juiciosamente el impacto de los escenarios conversacionales para la realización de una acción sin daño.

Otra de las limitaciones que surgió en el desarrollo del proceso investigativo/interventivo, estuvo relacionado con los participantes pues inicialmente se contaba con tres niños, sin embargo, dada la orden de salida de uno de ellos, no fue posible visibilizar el proceso con este participante. Adicionalmente, se dificulta en ocasiones los equipos reflexivos pues en ocasiones al ser los niños observadores, se distraían o no mantenían la atención durante un tiempo prolongado; no obstante, se redujo el tiempo de los mismos, con el fin de hacer reflexiones profundas, pero en tiempos delimitados, que dio como resultado grandes aportes, sería importante en estas dinámicas de equipos reflexivos implementar también el juego como estrategia lúdica que mantenga la atención en los niños. Ahora bien, las respuestas en los primeros escenarios solían ser muy concretas y cortas, que no permitía un mayor abordaje o no se alcanzaban a visibilizar reflexiones en los niños, sin embargo, a lo largo de los escenarios esta posición fue transformándose, siendo significativa y permitiendo movilizaciones visibilidad en el relato.

14. Recomendaciones

A partir de lo construido en este ejercicio, se invita a las futuras investigaciones/intervenciones a continuar implementando el juego y el arte como metodología de intervención en diferentes etapas del ciclo vital que posibilitan cambios y transformaciones importantes, pues inicialmente permite crear un ambiente de confianza, seguridad y apertura con los participantes y, además, da lugar a la expresión del lenguaje a través del arte.

Por otra parte, se extiende la invitación a continuar trabajando en torno al proceso de institucionalización, considerando los resultados del presente trabajo, con la participación activa de formadores y directivos, para crear escenarios de reflexión con relación a su rol, de manera que la voz de los niños pueda trascender cómo actores principales del proceso, para ser escuchadas y se realicen cambios articulados retomando todos los puntos de vista, pues así mismo, se puede generar propuestas que sean avaladas por instituciones Nacionales competentes y continuemos construyendo nuevas posibilidades en torno a este fenómeno y problemática presentada.

Adicionalmente, sería interesante lograr un trabajo con las familias de los chicos que hacen parte de este proceso de restablecimiento de derechos y se encuentran en una institución, pues esto puede permitir que emerjan reflexiones, escuchando la voz de las familias, los niños y la institución, contemplando que estos son actores claves del proceso. A partir de las comprensiones co-construidas, se plantean posibles preguntas problema, que pueden llegar a ser abordados en otros trabajos de investigación: ¿Cómo se comprende la identidad familiar vinculadas a procesos administrativos de derechos de los niños? y ¿De qué manera el papel de la familia aporta el proceso de su configuración identitaria? ¿Cómo la participación de todos los actores del proceso administrativo de restablecimiento de derechos, incluidos los niños, permite reflexiones que consoliden un tránsito responsable, humano y seguro? ¿De qué manera la intervención lúdica novedosa posibilita la construcción de nuevas historias y versiones alternas en las diferentes etapas del ciclo vital?

Referencias

- Abella, M., Fonseca, F., Piratova, D. y Ruiz, L. (2018). Lo de profundización en recreación y manejo de tiempo libre. Bogotá, Colombia: USTA.
- Agresta, C. (2015). Efectos del abandono temprano en la estructuración psíquica (Trabajo de pregrado). Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.
- Aguilar, L. A. (2020). Antecedentes de abandono infantil y riesgo suicida en la población del centro femenino de reinserción social Tepepan. *Letra en Psicoanálisis*, 5(2).
- Aigner, M. (1999). Análisis de contenido. Una introducción. La sociología en sus escenarios, (3).
- Anderson, H. (1997). Narrativa propia, identidad propia, autonomía. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Anderson y Goolishian. (2000). Sistemas humanos como sistemas lingüísticos. Ideas preliminares sobre las implicaciones para la Teoría Clínica. Traducción [septiembre, 2000].
- Asimina, R., Melpomeni, S. y Alexandra, T. (2017). Habilidades lingüísticas y psicosociales de niños institucionalizados en Grecia. *The Open Family Studies Journal*, 9 (1).
- Avilés, D. (2011). La construcción de identidades a partir de prácticas religiosas. Un estudio en una comunidad evangélica de Córdoba, Argentina. VI Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Barrio, I., González, J., Padín, L., Peral, P., Sánchez, I y Tarín, E. (2009). Métodos de investigación educativa: El estudio de casos. *Magisterio Educación Especial*. Universidad Autónoma de Madrid, 3, 5-6.
- Beer, S. (1959). ¿Qué tiene que ver la cibernética con la investigación operativa? *Revista de la Sociedad de Investigación Operativa*, 10 (1), 1-21.
- Benjumea, C. (2007). El cuidado del otro: Desafíos y posibilidades. *Investigación y Educación en Enfermería*, 25(1), 106-112. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105215404012>
- Berger, P., & Luckman, T. (2003). La construcción social de la realidad. Argentina: Amorrortu editores. Disponible en: <https://zoonpolitikonmx.files.wordpress.com/2014/09/laconstruccic3b3n-social-de-la-realidad-berger-luckmann.pdf>

Bertalanffy, L. (1976). Teoría general de los sistemas. México: Editorial Fondo de Cultura Económica, 336.

Bonilla, L, Sánchez, L. y Sánchez, C. (2017). Configuración de las Relaciones entre Educadores y Niños Niñas y Adolescentes en Contexto de Protección a partir del Relato Identitario de los Educadores (*Trabajo de pregrado*). Universidad Santo Tomás de Colombia, Bogotá, Colombia.

Bojacá, M. y Torres, M. (2017). Narrativas sobre el proceso administrativo de restablecimiento de derechos de los adolescentes y sus familias vinculados al sistema de responsabilidad penal para adolescentes. (*Trabajo de grado*). Bogotá, Colombia.

Buitrago, I. M. (2018). Arte y Juego en Primera Infancia y sus aportes a la formación de Pedagogos Infantiles.

Caicedo, V., Morales, C., Cevallos, E., Pérez, P. (2016). Actividades físico-recreativas para el desarrollo motriz en niños de 8 a 10 años de la escuela rural ‘Ciudad de Riobamba’, recinto Santa Lucía, parroquia Camarones del Cantón Esmeraldas, Ecuador. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 20(212), 1-16.

Calvache, C. (2015). Perspectiva sistémica de la comunicación humana y sus desórdenes. *Revista Ciencias de la Salud*, 13(3), 327-329.

Castelblanco, D., y Hernández, L. (2018). El juego y el arte: una experiencia sensible hacia una educación para la primera infancia.

Castillo, I., Ledo, H. y del Pino, Y. (2012). Técnicas narrativas: un enfoque psicoterapéutico. *Norte de salud mental*, 10(42), 59-66.

Clavijo, L y Diaz, M. (2017). Construcción Narrativa de la Experiencia de Abandono en un Adulto Mayor Institucionalizado. (*Trabajo de grado*). Universidad Santo Tomás de Colombia, Bogotá, Colombia.

Cortez, A. Durán, L. y Morales, J. (2019). Construcción y reconstrucción narrativa Identitaria de niños y niñas en condición de vulnerabilidad a través del teatro (Trabajo de grado). Universidad Santo Tomás. Bogotá, Colombia.

De la Nación, P.G. (2018). Política nacional de infancia y adolescencia 2018-2030. Bogotá, Colombia. Recuperado de https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/politica_nacional_de_infancia_y_adolescencia_2018_-_2030.pdf

De la Nación, P.G. (2011). Política pública de la infancia y adolescencia en Bogotá DC 2011-2021. Colombia Recuperado de

[http://old.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/2020documentos/01062020_\(06012016\)_Politica_de_infancia_y_adolescencia.pdf](http://old.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/2020documentos/01062020_(06012016)_Politica_de_infancia_y_adolescencia.pdf)

Donoso, V. Espitia, P. y Rodríguez, M. (2018). Construcción narrativa de identidad en niños y niñas que asisten a un contexto de apoyo social en la ciudad de Bogotá, DC (*Trabajo de grado*). Universidad Santo Tomás de Colombia, Bogotá, Colombia.

Educapeques (2016). Un cuento infantil corto: La nueva familia de Blanquita. Portal Educativo de apoyo a Padres, Maestros y Niños en las Tareas Escolares. [online] Recuperado de: <https://www.educapeques.com/cuentos-infantiles-cortos/un-cuento-infantil-corto.html>

Escudero, J., Delfín, L. y Gutiérrez, L. (2008). El estudio de caso como estrategia de investigación en las ciencias sociales. Ciencia administrativa.

Estupiñán, J. Gonzáles, O. (2015). Narrativa conversacional, relatos de vida, tramas humanas. Universidad Santo Tomás: Bogotá, Colombia.

Estupiñán, J. González, O. y Serna, A. (2006). Historias y narrativas familiares en diversidad de contextos. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

Estupiñán, J., Hernández, A., González, y Niño, J. (2006). Psicología clínica y salud mental en sistemas humanos desde la perspectiva sistémica compleja: Dossier de las Líneas/Proyectos de Investigación en marcha. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

Echeverría, R. (2003). *Ontología del Lenguaje*. Santiago de Chile: Lom.

Fonseca, J. (2015). Los relatos identitarios y la emergencia de las crisis: diálogos generativos en los procesos de intervención. *Revista de Psicología GEPU*, 6 (2), 14-30.

Freeman, J., Epston, D. y Lobovits, D. (2001). Terapia narrativa para niños. Paidós. Barcelona.

Garcia, V., Calero, S., Chávez, E., Bañol, C. (2016). Actividades físico-recreativas para el desarrollo motriz en niños de 8-10 años de la escuela rural Ciudad de Rioamba, recinto Santa Lucia, parroquia Camarones del Cantón Esmeraldas, Ecuador. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 20(212),1-16.

Garzón, D. (2008). Autorreferencia y estilo terapéutico su intercesión en la formación de terapeutas sistémicos. *Diversitas*, 4(1),159-171

Garaigordobil, M. y Pérez, J. (2002). Efectos de la participación en el programa de arte Ikertze sobre la creatividad verbal y gráfica. *Anales de psicología*, 8 (1). pp.95-110.

Gergen, K. (1996). Realidades y relaciones, aproximaciones a la construcción social. Barcelona: Paidós.

Gergen, K. (2005). Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social. Barcelona, España: Paidós.

Gergen, K y Gergen, M. (2007). Metodología de la investigación y la construcción social. El manual SAGE de metodología de las ciencias sociales, 461-478.

Ginige, P., Baminiwatta, A., & Jayawardana, H. (2020). Prevalence and predictors of emotional and behavioral problems among institutionalized children in Kandy District, Sri Lanka. Child abuse & neglect, 103, 104435.

González, M. (2010). Sobre las identidades narrativas. *Revista de Filosofía*, Vol. 34 (2), 175 - 185.

González, C. (2008). Factores psicosociales del macrosistema asociados al abandono infantil en un grupo de adolescentes de 12 a 18 años institucionalizados en un centro de protección de la ciudad de Bogotá. (*Trabajo de grado*). Universidad de San Buenaventura, Bogotá.

Gordillo, L. Marín, J. y Murcia, L. (2020). Construcción de los relatos identitarios de los jóvenes en condición de adaptabilidad del ICBF en el centro zonal dos Villavicencio. (*Trabajo de grado*). Universidad Santo Tomás. Villavicencio, Colombia.

Gregorio, A. (2008). La recreación en la niñez: conceptualización, características y aportes desde la recreación al desarrollo de los niños (Trabajo de grado). Universidad Nacional de Mar de Plata, Buenos Aires, Argentina

Hernández, A. (1997). Familia, ciclo vital y psicoterapia sistémica breve. El Búho. Bogotá, Colombia.

Hernández, O. (2008). La subjetividad desde la perspectiva sociocultural: un tránsito desde el pensamiento dialéctico al pensamiento complejo. *Revista Colombiana de Psicología*, 17, 147-160 (3) (PDF).

Imber- Black, E. (2000). Familias y sistemas amplios. Buenos Aires: Amorrortu.

Instituto colombiano de bienestar familiar. (1999). Decreto 1137 de 1999, Colombia.

Recuperado de https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/decreto_1137_1999.htm

Instituto colombiano de bienestar familiar. (2019). Índice de derechos de la niñez (IDN) en Colombia. Bogotá, Colombia. Recuperado de https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/libro_indice_web.pdf

Instituto colombiano de bienestar familiar. (2013). Resolución 6464 del 2013, Colombia. Recuperado de https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/resolucion_icbf_6464_2013.htm

Instituto colombiano de bienestar familiar. (2017). Concepto 65 del 2017, Colombia.

Recuperado de

https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/concepto_icbf_0000065_2017.htm

Johannesen, T., Rieber, H. y Trana., H. (1999). El teatro de títeres reflexivos. *Sistemas Familiares*, 49-60.

Keeney, B. (1987). *Estética del Cambio*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Ley 1090 de 2006. Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones. 6 de septiembre de 2006.

Ley 1581 de 2012. Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales. 18 de octubre de 2012.

Linares J, Campo C. (2000). *Tras la honorable fachada. Los trastornos depresivos desde una mirada relacional*. Barcelona, España: Paidós.

Lizcano, J. P. (2012). Investigación cualitativa de segundo orden y la comprensión de la realidad. *Hallazgos*, 10 (19), 149-162.

López, D. A. (2017). De la familia sistémica a la familia global: Apuntes sobre la familia y sus dinámicas desde el enfoque sistémico y la sociología de la globalización. *Revista Lumen Gentium*, 1(2), 36-46.

López, S., y Robayo (2019). Propuesta de intervención psicológica desde un enfoque sistémico, para favorecer el desarrollo personal de niños y niñas de 5 a 11 años en un hogar de acogida. Ecuador.

Loreto, J. (2009). Reseña el método, capítulo 6: ética de Edgar Morín 2006. *Redalyc*, 10 (19), 244- 257.

Maturana, H. (1993). *El ojo del observador*. Barcelona, España: Gedisa.

Maturana, H. (2002). *La objetividad. Un argumento para obligar*. Santiago de Chile: Dolmen.

Medina, J. (2014). *Derecho Civil: Derecho de Familia*. Bogotá, Editorial Universidad del Rosario

Medina, J. (2014). *Derecho Civil: Derecho de Familia*. Bogotá, Editorial Universidad del Rosario.

Mejía, J. (2002). Perspectiva de la investigación social de segundo orden. *Cinta moebio*, 14, 200-225.

Minuchín, S. (1998). *El arte de la terapia familiar*. Editorial Paidós, Barcelona. ISSN 1138-1728, ISSN-e 1699-6003.

Ministerio de Educación Nacional. (2017). Bases curriculares para la educación inicial y preescolar. Bogotá.

Montoya, A., Arbeláez, F., y Díaz, M. (2018). Rendimiento frontal y ejecutivo en niños en proceso de restablecimiento de derechos en Antioquia, Colombia. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 18(2), 1-16.

Morin, E. (2007). Complejidad restringida, complejidad general. Morin. *Sostenible*, 9, 23-49.

Morin, E. (2007). Introducción al Pensamiento Complejo. Barcelona, España: Gedisa.

Navarro, J. (2003). Reseña de "Los patitos feos. La resiliencia de una infancia infeliz no determina la vida" de Boris Cyrulnik. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 189-190.

Muñiz, M. (2010). Estudios de caso en la investigación cualitativa. Universidad Autónoma de Nuevo León.

Niño, C., Jaramillo, P., Guzmán, A., y Garzón, E. (2021). Adopta un sueño: Creación colectiva y resistencia desde la virtualidad. (pensamiento), (palabra)... Y obra, (25).

Observatorio de Bogotá, Maltrato infantil en Bogotá DC. (2021). SALUDATA Recuperado de

<https://saludata.saludcapital.gov.co/osb/index.php/datos-de-salud/salud-mental/maltrato-infantil/>

Ochoa, I. (1995). Enfoques en terapia familiar sistémica. Barcelona, España: Herder.

Oliva, E., y Villa, J. (2013). Hacia un concepto interdisciplinario de la familia. *Justicia Juris*, 10(1), 11-20.

Ortiz, A (2013). Relación entre la objetividad y la subjetividad en las ciencias humanas y sociales. *Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia*, 13 (27), 85-106.

Ospina, M., y Gallo, L. (2011). Intervención sistémica: cambio de narrativas de identidad en un centro de atención infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), 827 - 846.

Pakman, M. (1995). Investigación e intervención en grupos familiares. Una perspectiva constructivista. En Delgado y Gutiérrez (Ed.), *Métodos y técnicas cualitativas de intervención en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.

Parra, A. (2021). Narrativas en contextos de protección sobre la labor del formador pertenecientes a hogares de protección del instituto colombiano de bienestar familiar. (Tesis de pregrado). Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia.

Pavez, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales.

- Revista de Sociología, (27). doi:10.5354/0719-529X.2012.27479
- Payne, M. (2002). *Terapia Narrativa: una introducción para profesionales*. Paidós: Barcelona. Capítulo 1.
- Peña, W. (2009). El estudio de caso como recurso metodológico apropiado a la investigación en ciencias sociales. *Educación y desarrollo social*, 3(2), 180-194.
- Pourtois, J., y Desmet, H. (1992). *Epistemología e Instrumentación en Ciencias Humanas*. Herder; Barcelona.
- Prieto, M. (2006). Psicología positiva: una moda polémica. *Clínica y salud*, 17 (3), 319- 338.
- Quezada, P. (2017). Análisis del alcance del derecho de cuidado de los hijos en el sistema jurídico ecuatoriano: evolución y perspectivas. (Trabajo de grado), Pontificia Universidad del Ecuador.
- Quintero, M. (2014). La recreación: un acto social para la construcción de lo humano. *Revista Ímpetus*, 34-41.
- Resolución 8430 de 1993. Ministerio de Salud. Bogotá, Colombia. 4 de octubre 1993. Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.PDF>
- Reyes, L. (201). *Introducción al estudio del derecho*. Estado de México: Red tercer milenio.
- Ricoeur, P. (1999) *Historia y narratividad*. España: Paidós.
- Rodarte, C., Carlos, M., Totti, T., Beserra, M., García, V., y Carvalho, M. (2015). Factores de Proteção sob o Olhar de Adolescentes Vitimizados e Institucionalizados. *Enfermagem Referência*, 4(7), 73-80.
- Rodríguez, J. (2019). Dos instrumentos comprensivos para la medición de la regulación emocional. *Alternativas en psicología*, 40, 141-155.
- Rodríguez, J., y Francisca, Y. (2015). Las voces de los niños en Proceso Administrativo de Restablecimiento de Derechos del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. *Revista de la Universidad de la Salle*, 2015(67), 123-135.
- Rico, C. (1999). *Recreación y adulto mayor*. La tercera edad en el Plan Nacional de Recreación. 1er. Congreso Nacional de atención integral al adulto mayor. Ministerio de Salud de Colombia. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.redcreacion.org/articulos/terceraedad.html>
- Ruiz, G., Vegas, E., y Carranza, R. (2016). Inteligencia emocional: un estudio comparativo en niños en abandono y con un hogar estructurado de Tarapoto y

- Yurimaguas. Revista de Investigación Apuntes Psicológicos, 1(2).
- Sánchez, J. S. (2004). Orfandades infantiles y adolescentes: introducción a una sociología de la infancia. Quito: Editorial Abya Yala.
- Sánchez, J., Cantor, J., Castro, X., & Bolaños, Y. (2019). Concepciones de niño y modos de relación de cuidadores con niños institucionalizados. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 17(2), 1-24.
<https://doi.org/10.11600/1692715x.17209>
- Sanín, A. (2013). Abandono: estadio en cuestión. Textos y Sentidos, 7, 88-117. Recuperado de: <http://biblioteca.ucp.edu.co/OJS/index.php/textosysentidos/article/view/810/770>
- Schaefer, R. T. (2006). Introducción a la sociología. Madrid: McGraw-Hill.
- Sherr, L., Roberts, K. J., & Croome, N. (2017). Emotional distress, resilience and adaptability : A qualitative study of adults who experienced infant abandonment. *Health psychology and behavioral medicine*, 5(1), 197-213.
- Sousa, M., & Cruz, O. (2018). How do children deal with socio-moral conflicts? Self-conscious emotions and conflict resolution in the narratives of institutionalized and noninstitutionalized children. *European Review of Applied Psychology*, 68(3), 107-115.
- Tomm, K. (1988). Entrevista interventiva: Parte III. ¿Quiere hacer preguntas lineales, circulares, estratégicas o reflexivas? *Proceso familiar*, 27 (1), 1-15.
- Universidad Santo Tomás. (2018). Presentación de las líneas de investigación. En Experiencias investigativas. Líneas de investigación de la Facultad de Psicología. Bogotá, Colombia: USTA.
- Unicef. (2002). Deporte, Recreación y Juego. Bolivia. Recuperado de <https://www.unicef.org/bolivia/media/2341/file/UNICEF-bol-deporte-recreacion-juego.pdf>
- Unicef. (2019). Derechos de niñas y niños. Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://www.unicef.org/colombia/derechos-de-ninas-y-ninos>.
- Urrego, D., Jaramillo, G., Rodríguez, C., y Cardona Arbeláez, J. (2016). Sentidos de la externalización del problema en la terapia narrativa. *Revista Fundación Universitaria Luis Amigo*, 3(1), 68-80.
- Valbuena, C., Saldarriaga, J. (2017). Efectos psicológicos de la institucionalización en niños, niñas y adolescentes. (*Artículo de grado*). Universidad Católica de Pereira, Pereira, Bogotá. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10785/4133>.

Vygotsky, L. S. (1993). Pensamiento y lenguaje. Obras Escogidas, tomo 2 (9-348). Madrid: Visor.

Von Foerster, H. (1991). Las semillas de la cibernética. Barcelona: Gedisa.

White, M., y Epston, D. (1993). Medios Narrativos Para Fines Terapéuticos. México: Paidós.

White, M. (1994). Guía para terapia familiar sistémica. Barcelona: Gedisa.