

# Participación ciudadana y construcción de paz

*Reflexiones, estudios contemporáneos  
e intervención*

**Moisés Joel Arcos Guzmán**  
Coordinador



323.042  
U76

Uribe Urzola, Alicia y otros 23, autores  
Participación ciudadana y construcción de paz. Reflexiones, estudios contemporáneos e intervención / Moisés Joel Arcos Guzmán, coordinador – 1 edición -- Medellín : Universidad Pontificia Bolivariana. Seccional Montería, 2020.

332 p., 16.5 x 23.5 cm.

ISBN: 978-958-764-892-8 (versión digital)

1. Participación ciudadana – América Latina – 2. Construcción de la paz – América Latina – I. Título

CO-MdUPB / spa / rda  
SCDD 21 / Cutter-Sanborn

© Alicia Uribe Urzola  
© Ana María Romero Otálvaro  
© Berenice Pérez Amezcuca  
© David Torres Moreno  
© Erika Patricia Ruiz González  
© Flora del Pilar Fernández Ortega  
© Ilse Cecilia Villamil Benítez  
© Jorge E. Palacio  
© Julián David Vélez Carvajal  
© Mario Fausto Gómez Lamont  
© Melissa Isabel Quintana Fernández  
© Olga Liliana Ochoa Latorre  
© Editorial Universidad Pontificia Bolivariana  
Vigilada Mineducación

© Ana Lorena Malluk Marengo  
© Belkis A. Castro  
© Christian Benítez Núñez  
© Denisse Esperanza Barrera Vázquez  
© Flor Vicencia Delgado Sánchez  
© Ignacio Ramos Vidal  
© Jessany Herrera  
© Juan Pablo Muciño Correa  
© Luz Marina Castillo Astudillo  
© Martha Nereida Muñoz Argel  
© Moisés Joel Arcos Guzmán  
© Sinay Del Carmen Valentín Guevara

#### **Participación ciudadana y construcción de paz.**

#### **Reflexiones, estudios contemporáneos e intervención**

ISBN: 978-958-764-892-8 (versión digital)

DOI: <http://doi.org/10.18566/978-958-764-892-8>

Primera edición, 2020

Escuela de Ciencias Sociales y Humanas

Grupo: CAVIDA (Calidad de vida). Proyecto: Participación ciudadana y construcción de paz, estudio comparativo entre ciudades latinoamericanas. Radicado: 254-07/19G003.  
Seccional Montería

**Arzobispo de Medellín y Gran Canciller UPB:** Mons. Ricardo Tobón Restrepo

**Rector General:** Pbro. Julio Jairo Ceballos Sepúlveda

**Rector Seccional Montería:** Pbro. Jorge Alonso Bedoya Vásquez

**Vicerrector Académico:** Álvaro Gómez Fernández

**Decana de la Escuela de Ciencias Sociales y Humanas:** Ilse Cecilia Villamil Benítez

**Editor:** Juan Carlos Rodas Montoya

**Gestora Editorial Seccional Montería:** Flora Fernández Ortega

**Coordinación de Producción:** Ana Milena Gómez Correa

**Diagramación:** María Isabel Arango Franco

**Corrección de Estilo:** Editorial UPB

#### **Dirección Editorial:**

Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 2020

Correo electrónico: [editorial@upb.edu.co](mailto:editorial@upb.edu.co)

[www.upb.edu.co](http://www.upb.edu.co)

Telefax: (57)(4) 354 4565

A.A. 56006 - Medellín - Colombia

**Radicado:** 2001-08-07-20

Prohibida la reproducción total o parcial, en cualquier medio o para cualquier propósito sin la autorización escrita de la Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

## CAPÍTULO 7

# Participación a través del arte con víctimas indirectas infantiles de desaparición

Berenice Pérez-Amezcuca\*

Juan Pablo Muciño-Correa\*\*

En el contexto actual se deben diseñar espacios artísticos que permitan hacer conciencia de las prácticas que nos cosifican, que nos lastiman, que nos mutilan en todo nuestro sentir, como es la desaparición de un ser querido en cualquiera de sus modalidades (forzada o por particulares). Genera múltiples daños en las familias del desaparecido, ya el Informe “Hasta encontrarlos. El drama de la desaparición forzada en Colombia”, elaborado por el Centro de la Memoria Histórica, destaca que encuentran una multiplicidad del daño ante este fenómeno de la violencia.

Este programa de intervención psicosocial surgió a partir de la realización de la “Sistematización de la experiencia de exhumación e identificación de personas inhumadas en las fosas de Tetelcingo, Cuautla, Morelos” (2017). Durante la elaboración de la sistematización, se identificó la necesidad de crear espacios dirigidos a niños, en los que se priorice el fortalecimiento de la participación y el apoyo social en redes íntimas, así como identificar emociones, miedos, dolores, etc., que viven los niños ante la desaparición de sus familiares. El trabajo colectivo transforma, característica principal de la participación comunitaria (Montero, 2004). Desde la reflexión y cuestionamiento de la realidad se

---

\* Profesora Investigadora de Tiempo Completo del Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

\*\* Estudiante de la maestría en Psicología Comunitaria. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

va creando un espacio que cede al pensamiento analítico, para la toma de decisiones, basado en la memoria, para la no repetición. Se crean espacios que ayudan a disminuir los daños psicosociales derivados del trauma de tener a la madre o padre desaparecidos.

El tema de familiares desaparecidos tiene muchas implicaciones emocionales, que van desde la incertidumbre hasta el miedo en tanto colapsan todas las emociones que conlleva no saber si está con vida, si recibe alimento, si tiene frío. En los hijos de desaparecidos la incertidumbre se vuelve estructurante y, para la construcción de la identidad, se requieren certezas. En este sentido, se plantea el papel de la memoria colectiva en la identidad de los hijos de desaparecidos, las implicaciones de la desaparición en la formación de su identidad, el trauma y las implicaciones transgeneracionales del mismo y, por último, el silencio como acción obligatoria y mecanismo familiar de defensa (Kordon y Edelman, 2007).

En México, surgen dos referentes importantes sobre el acompañamiento psicosocial a niños víctimas indirectas de desaparición; uno, realizado en el 2014 por la Fundem (Fuerzas unidas por nuestros desaparecidos en México) “Yo solo quería que amaneciera: informe de los impactos psicosociales del caso Ayotzinapa” y, el otro, en el 2016 por la Cedehm (Centro de Derechos Humanos de las mujeres) en el “Manual de acompañamiento psicosocial para niñas y niños. En casos de desaparición forzada e involuntaria”. Los hijos de desaparecidos tienen en común la esperanza de encontrar a su madre o padre cuando termine la investigación, hablan del tema de una manera muy familiar y andan en la búsqueda muy comprometidos.

El estudio de los impactos psicosociales de niños víctimas de desaparición y homicidio del caso Ayotzinapa, realizada por Antillón (2014) coordinadora del informe de la Fundem, se retoma el valor del juego (en modalidad de dibujo libre) para la elaboración de la experiencia traumática, desarrollando una serie de dibujos libres con los niños muestran la importancia de la expresión gráfica de las implicaciones en el bienestar individual y colectivo.

Por otro lado, el Manual de la Cedehm desglosa un conjunto de actividades para atender los impactos observados durante el acompaña-

miento que esta misma asociación realiza con la población que acude. Los impactos psicosociales que la Cedehtm (2016) menciona son: el estigma social, el enojo, la confusión, la culpa, doble pérdida y el duelo (ambiguo). Siguiendo los planteamientos de Ximena Antillón y Carlos M. Beristain, desde un enfoque psicosocial, consideran no solo la dimensión individual del impacto, sino que también involucra los aspectos familiares y comunitarios de los impactos antes mencionados.

Los impactos psicosociales en niños víctimas indirectas de desaparición En la Figura 1 se describen los impactos psicosociales que se han encontrado en el conjunto de estudios realizados con niños víctimas indirectas de desaparición.

Figura 1. Impactos psicosociales de desaparición en víctimas indirectas infantiles de desaparición.



**Sobre adaptación:** los niños adquieren características y roles adultos de manera precoz y ocupan el lugar de la persona desaparecida. (Kordon & Edelman, 2002).

**Pérdida ambigua:** a pesar de que el concepto lo desarrolla Boss (1999) y lo refiere a la ausencia física y presencia psicológica de la persona, acompañada de un duelo complejo o congelado. Antillón (2014) plantea que a los niños les resulta complicado simbolizar la pérdida definitiva porque hacen falta respuestas a sus preguntas.

**Búsqueda de sentido:** los niños se ven forzados a responder preguntas como: ¿dónde están?, y se crean fantasías que les permite dar sentido “parcial o provisional” y respuestas a sus interrogantes (Antillón (Cord.), 2014).

**Estigma social:** es una marca moral impuesta a las víctimas, la Cedehm (2016), plantea que las personas, en un afán de protegerse de la amenaza psicológica, en ocasiones no de forma consciente, imponen cierto tipo de responsabilidad a la víctima por la desaparición. En las experiencias de la Cedehm encontraron que a los niños les es complejo comprender los señalamientos que se le hacen por el hecho de la desaparición.

**Enojo:** reconocida por la Cedehm (2016) como una reacción normal ante la impunidad, la re-victimización y la reacción social del hecho de la desaparición y se reconocen diferencias de su presencia en la edad y el sexo.

**Confusión:** la Cedehm (2016) afirma que, en un intento de protección a los niños, se les oculta la información; sin embargo, con el paso del tiempo se hace más complejo ocultar información. Sin conocer la verdad, la incertidumbre y la confusión generan deterioro de las relaciones familiares.

**Culpa:** desde la complejidad de la desaparición, las víctimas comienzan a padecer “clarividencia retrospectiva” (someter a juicio las experiencias pasadas con la situación presente). De esta forma las personas comienzan a tener pensamientos sobre lo que debieron haber hecho. (CEDEHM, 2016)

**Doble pérdida:** tras la desaparición del familiar, es natural que la familia vuelque su atención sobre él. Los efectos emocionales dolorosos que genera la desaparición llevan a descuidar a los hijos que continúan

con la familia. En la experiencia de la Cedemh(2016), se reafirma que los niños se quejen de que se les presta menos atención a partir de la desaparición de su familiar.

Resignificar el dolor a través del arte, desde la educación popular:

Primero hay que entender el contexto del que partimos para diseñar una intervención pensada para víctimas indirectas infantiles de desaparición. En su momento, Ignacio Martín-Baró (1988) describió, mediante su experiencia en El Salvador, que el trauma psicosocial deriva de diversos marcos violentos, que se dan en un ambiente de violencia. Pagando el precio por vivir en un ambiente cargado de símbolos violentos, que cada día nos transmiten escenarios poco esperanzadores por lo que puede fragmentar el tejido social en la población.

Desde el ámbito comunitario y de acuerdo con la propuesta de Musitu y Buelga (2009), el tejido social se ha visto fragmentado por una serie de acontecimientos, que, a partir de la Revolución industrial en Occidente, se han producido cambios en las esferas económicas, sociales, políticas y tecnológicas. En este sentido, se puede identificar una sociedad que, de manera abrupta, se ha transformado de una sociedad con tradiciones y ambientes comunitarios, a una sociedad de masa, refiriéndonos a las relaciones impersonales que pueden repercutir en la dinámica de convivencia y bienestar, lo que posibilita la falta de identidad, lo que puede generar nuevas formas de relacionarnos más individualistas y vivir los problemas, padecimientos y dolores de una manera aislada (Musitu y Buelga, 2009). Trabajar con hijos de desaparecidos es una oportunidad para fortalecer la participación y nunca más vivir en soledad y aislamiento el dolor emocional que se ve comprometido por el trauma vivido, entendido como “una ruptura del orden simbólico y de sentido que afecta a una comunidad” (Pinilla, 2015).

En este sentido, las víctimas indirectas de desaparición comienzan a construir estrategias de búsqueda, de acciones para, con sus propios recursos, buscar a su hija, hijo, esposo y se produce una participación colectiva con un fin determinado y ¿qué pasa con los niños familiares de los desaparecidos, se incluyen en las prácticas de búsqueda? ¿Se les explica lo sucedido? ¿Cómo viven la desaparición? Después de hacer estos interrogantes, se diseñó un diagnóstico con el fin de responder-

los. Dicho diagnóstico tiene como propósito y base teórica construir significados que ayuden a disminuir el dolor, el miedo y potenciar las prácticas comunitarias y participativas mediante el arte participativo.

Encontramos en la Educación Popular (EP) un aporte significativo al programa de intervención con niños víctimas indirectas de desaparecidos, ya que partimos de los principios teóricos para generar mecanismos que orienten fortalecer habilidades de empatía, sociales y participativas en la población infantil, identificando las emociones a través del arte. El origen de la EP se encuentra profundamente relacionado con el desarrollo de la conciencia, de un protagonismo sociopolítico y una ciudadanía crítica. Es decir, se trata de contrarrestar la deshumanización (Ávila, Vera, Musitu y Jiménez, 2009).

La Educación Popular es una metodología de carácter participativo, plural, dinámico y dialéctico, que tiene como base el planteamiento de Freire (1970), no es simplemente un conjunto de técnicas organizadas en un método, y tampoco es teoría acabada e inamovible, sino que se traduce en un proceso comunitario que permite la construcción de saberes y parte desde y para los participantes.

La intervención se encauzó para promover las esferas: personal y comunitaria, que consolidan la capacidad analítica en los niños, la comprensión del entorno y buscar la transformación de la realidad (Bustillos y Vargas, 1990). Se construyó con los participantes un diálogo de saberes y conocimientos, en el reconocimiento de sus emociones y lograron expresar, acompañados del arte, un discurso claro del contexto y situación vivida. Lo más importante es que se impulsó la organización y participación comunitaria entre los niños y con lazos afectivos entre los participantes y facilitadores.

## **El arte participativo como herramienta para la transformación de problemáticas psicosociales**

Desde la palabra y simbolismos de los niños, se estructuró el diseño de la intervención, siempre con la finalidad de construir memoria colectiva mediante el arte participativo y se elaboraron emociones relacionadas



con la desaparición de su mamá o papá. Es importante indicar lo que señala Pinilla (2015) “En las prácticas artísticas contemporáneas encontramos manifestaciones que invocan tanto el poder del arte para la reconstrucción del tejido social, como las posibilidades críticas para denunciar el terror y la catástrofe”. El objetivo del arte se concibe, para esta perspectiva, como una herramienta que favorece espacios para la transformación dialéctica entre artista (s) y comunidad, el arte no se realiza con fines estéticos, sino con fines antropológicos, su fin radica en la efectividad que tiene en el plano real.

El arte participativo surge como propuesta artística aproximadamente en el año 1960, tomando al espectador como elemento clave para la confirmación colectiva de la obra artística. Aguilar (2012) plantea tres tipos de implicaciones en las que el espectador puede participar en la obra: la primera en la que se ve involucrado de manera psíquica; la segunda en la que participa de manera psíquica; y, por último, en la que participa implicándose. La implicación del espectador es visto por el artista como un ciudadano y un ser político, es por eso que el artista asume el papel de espectador. Es así que la generación de conciencia crítica y regeneración de vida comunitaria son principios fundamentales de la implicación participativa del espectador en la producción artística (Aguilar, 2012).

Como bien dice Bang (2013) “Las prácticas artísticas colectivas permiten poner en marcha la posibilidad de transformación de las propias realidades a través de poder imaginar colectivamente otros mundos posibles, y crearlos junto a otros en un primer ensayo ficcional del cambio potencial.” Es así como el arte participativo, en el caso de esta intervención, adquiere dos sentidos clave: por un lado, incentiva la creatividad colectiva como una herramienta que favorece el afrontamiento de las problemáticas derivadas de la desaparición en las víctimas indirectas infantiles de desaparición, fortaleciendo la conformación de redes sociales y su participación. Y, por otro lado, incentiva la participación infantil en los procesos de búsqueda de justicia y de construcción de memoria.

## **Procedimiento de la intervención**

Como primer momento se realizó un diagnóstico en 2018, para el cual se diseñó un manual adaptado como guía de grupo focal para identificar

los impactos psicosociales de tener un familiar desaparecido. Se realizaron entrevistas a profundidad a las madres y abuelas para identificar aspectos relevantes sobre el niño. Después de tener los resultados del diagnóstico se identificaron los aspectos a trabajar con actividades artísticas y juego libre diseñadas para fortalecer la participación y apoyo social en población infantil. Para finalizar se realizó una evaluación del programa, tomando en cuenta a las tutoras mediante un grupo focal, en el cual se comprendieron los alcances de la intervención y los resultados en el bienestar del grupo.

Periodo: se inició el trabajo con los niños en abril de 2018 y finalizó en febrero de 2019.

Participantes:

Se aplicó el manual a 6 niños (hombres) víctimas indirectas de desaparición, los rangos de edades son los siguientes:

Tabla 2. Descripción de la población

Participantes	Edad	Grado de víctima indirecta
C001	4 años	1° Descendente
D001	10 años	1° Descendente
J001	10 años	1° Descendente
L001	11 años	2° Transversal
A001	11 años	1° Descendente
D002	12 años	1° Descendente

Diseño del “Manual dinámico para evaluar las perspectivas de los niños y las niñas sobre la desaparición”.

Tomando en cuenta las líneas de acción y recomendaciones planteadas en los informes y manuales mencionados anteriormente, sobre los impactos psicosociales a niños víctimas de desaparición y las aportaciones de Gómez (2012) quien explica el uso de viñetas para grupos focales con niños en la que plantea que:

Las técnicas visuales pueden plantearse en dos sentidos. En unas ocasiones, se propone la realización de dibujos por los propios niños/as para obtener de forma visual un testimonio individual y/o de algunas cuestiones relevantes para la investigación. En otras, se trata de conocer las ideas de los entrevistados respecto de determinados temas a partir de estímulos visuales previamente diseñados por los investigadores (tales como dibujos, pinturas, fotografías o videos). Las viñetas visuales constituyen un ejemplo de este tipo de estrategias.







Se diseñó un conjunto de viñetas situacionales con ambas técnicas visuales, con el propósito de profundizar en sus experiencias y percepciones sobre las problemáticas psicosociales que viven los niños. Así se proporcionó una herramienta diagnóstica para la exploración de las problemáticas psicosociales como el enojo, la confusión, la culpa, doble pérdida, duelo ambiguo y entre otras. Además, se logra profundizar de manera proyectiva en opiniones y pensamientos sobre la vida de un personaje que vive las mismas problemáticas psicosociales y, por otro lado, da un panorama de las soluciones planteadas por los niños.



El conjunto de viñetas diseñadas se denominó “Un poquito más cerca de las miradas de los niños y las niñas sobre la desaparición (Manual dinámico para evaluar las perspectivas de los niños y las niñas sobre la desaparición)”, y está dividido en tres partes: 1) La primera parte aborda las perspectivas de los niños en categorías específicas. 2) La segunda parte es la solución a los problemas planteados y, por último 3) La tercera parte, son las historias propias de los niños. En la Tabla 1 se presentan las viñetas diseñadas y la categoría correspondiente.

## Resultados de la aplicación del manual diseñado

Como bien indican los anteriores apartados la desaparición del familiar desarrolla afectaciones complejas y múltiples en los niños víctimas indirectas de desaparición. El tema de la desaparición presentó *evasión* constante por parte del grupo, además de una *negativa al sobre la experiencia propia* por parte de los participantes, esto relacionado con una manifiesta *preferencia a no profundizar en emociones*. Al aplicarles la última plantilla en la que se solicita contar su propia historia, varios niños respondieron con una negativa.

Tabla 3. Viñetas diseñadas y categoría que evalúa.

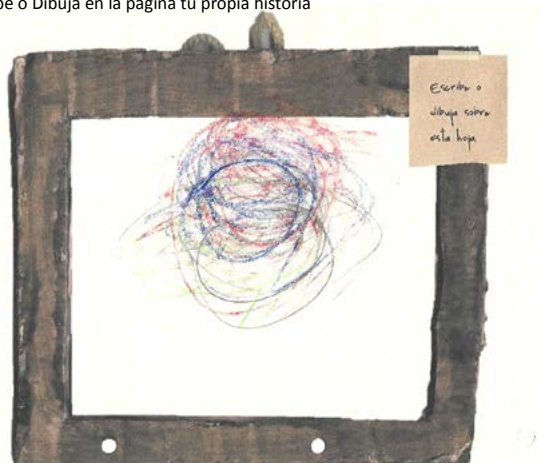
Viñeta	Categoría	Frase inicial	Preguntas para profundizar.
	Impacto de la desaparición	Un día diferente Xóchitl y Ollin despertaron con la ausencia de uno de sus familiares	¿Qué crees que Xóchitl y Ollin sienten?  ¿Qué crees que Xóchitl y Ollin harán luego de la ausencia de su familiar?
	Pérdida	Los días de Xóchitl Ollin no fueron iguales a los que tenían antes de la ausencia de su familiar	¿Qué crees que pasa en los días de Xóchitl y Ollin que hace que sean diferentes?  ¿Qué consideras que deben hacer Xóchitl y Ollin?
	Enojo	Un día diferente, Xóchitl y Ollin se han sentido enojados con alguien o por algo alguna vez desde la ausencia de su familiar	¿Con quién se sienten enojados Xóchitl y Ollin? ¿Cuál sería el motivo por el cual se han sentido enojados? ¿Consideras que deben sentirse molestos?
	Culpa	Otro día diferente, Xóchitl y Ollin han sentido algo parecido a la culpa desde la ausencia de su familiar	¿Cuál crees que es el motivo por el cual Xóchitl y Ollin sienten algo parecido a la culpa? ¿Consideras que deben sentirla?
	Percepción de problemas en el contexto por la desaparición	Xóchitl y Ollin notan algo extraño con las personas	¿Les gusta lo que notan?
	Percepción de aspectos positivos del contexto por la desaparición	Xóchitl y Ollin notan algo agradable con las personas	¿Les gusta lo que notan?

Viñeta	Categoría	Frase inicial	Preguntas para profundizar
	Alcances de la participación infantil para solucionar el impacto de la desaparición	¿Cómo podrían cambiar las cosas Xóchitl y Ollin?	_____
	Descripción de la experiencia propia	Escribe o dibuja en la página tu propia historia	_____

En la Figura 2 el niño L001 expresa su negativa de la siguiente forma:

Figura 2. Plantilla del grupo focal (expresión de negatividad) de L001

Escribe o Dibuja en la página tu propia historia



El niño L001 menciona: “No. Además no me gusta acordarme de eso”. “Está prohibido”. “No me gusta hablar de eso” . “Es que chillar uno cuando recuerda cosas.”.

Aunado a lo anterior se logró observar que el silencio al que la familia se ve forzada a utilizar en favor de no dañar al niño, genera impactos más profundos al negarle la verdad del hecho y elaborar el trauma a la par de la familia. A los niños que se les informó de manera pronta sobre la desaparición de su familiar, adquieren una noción más clara de lo que significa (la persona desaparecida no está ni viva, ni muerta, no hay un cuerpo, no hay una señal) y con ello elaborar con la familia, el duelo complejo más rápido que niños a los que se les mintió sobre la desaparición de su familiar. Como ejemplo podemos observar la Figura 3, el dibujo de la experiencia de A001

Figura 3. Plantilla del grupo focal de A001 (Experiencia)

Escribe o Dibuja en la página tu propia historia



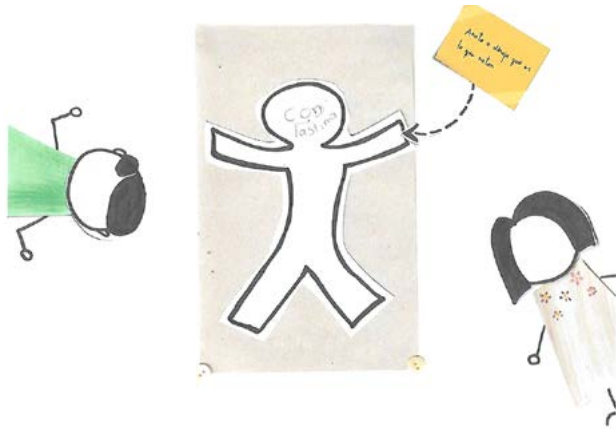
El niño A001 menciona: “Aquí estoy yo triste y aquí mi papá amarrado. Porque lo secuestraron.”. Al decir esto expresa sus conclusiones al saber que encontraron el vehículo en el que iba su padre, con sangre.

Por otro lado, al analizar el *impacto de la desaparición* es clara la asignación de la emoción *tristeza por desaparición* y cierto *sentimiento de culpa* por la misma, lo que hace más difícil profundizar en el tema.

En la Figura 4 se observa que el niño J001 escribió la frase “Con lástima”, al preguntarle si notan algo extraño con las personas y refirieron

que no les gusta lo que notan los demás hacia ellos. En niño J001 menciona: “*Que los miran mal. Los miran, así como que. . . Se podría decir que los ven con lástima*”. En la parte inferior también podemos notar la palabra “no” al preguntarle si le gusta lo que nota. Esto visibiliza que los niños hacen consciente las problemáticas, manifestando un posicionamiento claro sobre las mismas, por ejemplo, la *revictimización*, que les resulta incómoda o, a su vez, las *problemáticas de salud percibidas* en quienes les rodean (abuelas o madres).

Figura 4. Plantilla del grupo focal de J001 (Expresión positiva sobre el apoyo)



Los niños también identificaron lo significativo del apoyo que se les proporciona por las personas luego de la desaparición de su familiar ya que, a pesar de que se les señala con lástima, a su vez se han percibido como crecientes las redes de apoyo. El niño J001 responde “Que les dan apoyo” a lo positivo de las personas. (Ver Figura 5).

Otro punto que los niños manifiestan es la importancia del juego y las actividades de esparcimiento (ver Figura 6), que funcionan como una medida que produce bienestar, una medida para afrontar los impactos de la desaparición.

Tomando en cuenta lo anterior, se deben considerar importantes: las medidas expresivas, lúdicas y participativas, mediante las cuales se reconozcan las experiencias o vivencias de los otros niños, en igual condición, podrá favorecer el bienestar infantil.

Figura 5. Plantilla del grupo focal de J001 (Expresión positiva sobre el apoyo)

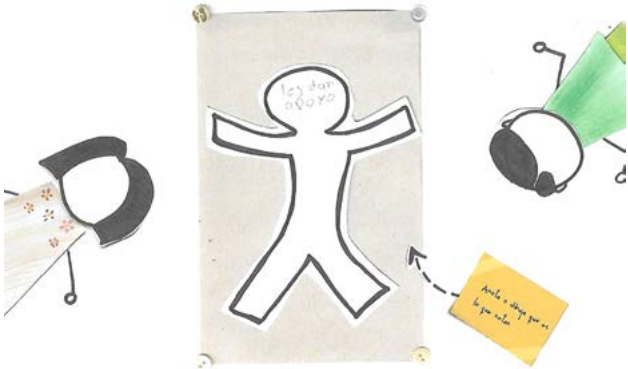


Figura 6. Plantillas de Grupo Focal (Juego herramienta de afrontamiento infantil)





## Construcción y aplicación del programa de intervención

Tomando en cuenta los planteamientos de la Educación Popular y el arte participativo, así como los resultados del diagnóstico elaborado con los niños participantes, se construyó un programa de intervención con el objetivo general de “Potenciar el afrontamiento de las emociones derivadas de la desaparición a través de la re-significación de las relaciones familiares y la participación a través del arte”. En la Tabla 2 se encuentran las unidades temáticas y objetivos por sesión.

Tabla 2. Unidades temáticas del círculo de cultura.

Unidad temática	Objetivo	Etapas del programa	Escenario psicosocial
I. Decodifico-codifico las emociones, mis emociones y las emociones de los otros.	Promover un espacio para la decodificación-codificación de las emociones percibidas y sentidas	Decodificación-Codificación	Grupo de niños participantes
II. Decodifico-codifico nuevos caminos para identificar mis emociones y necesidades.	Establecer un espacio decodificación-codificación de emociones propias, las de familia y compañeros del grupo.	Decodificación-Codificación	Grupo de niños participantes
III. Decodifico-codifico mi papel y mi capacidad de expresar emociones y sentimientos en familia.	Promover un espacio para la decodificación-codificación del papel del niño y su capacidad de expresión de emociones en familia	Decodificación-Codificación	Niños participantes - Familiares
IV. Potenciando la relación familiar y resignifico mis emociones a través de la convivencia.	Promover espacio para la potenciación de las relaciones familiares y expresión de las emociones de los participantes a través de la convivencia	Potenciación	Niños participantes - Familiares
V. Potenciar mi papel en la familia, mi capacidad de participación y la expresión emocional.	Potenciar la capacidad de participación y expresión emocional en las relaciones familiares	Potenciación	Niños participantes - Familiares

## Algunas reflexiones derivadas de la intervención

Como forma de conclusión se hace referencia del trabajo con los niños y niñas víctimas indirectas de desaparición de los 43 normalistas de Iguala, en el que Antillón y otros (2014) explican lo siguiente: *“El dolor traumático frente a la desaparición forzada se intensifica dado que el contenido es inexplicable, es repetido pues no hay información que dé certeza sobre la situación de sus familiares, colocado en un tiempo de duración prolongada, lo que hace más complejo la elaboración del duelo en los niños y las niñas, este proceso de duelo alterado frente a la pérdida ambigua de sus padres, tíos o hermanos desaparecidos.”* (p.280). La experiencia es indescifrable para los niños y se hace más complicado elaborar un duelo.

El duelo es un proceso truncado que tienen las personas que viven una situación de pérdida; en el caso de la desaparición, está la pérdida, pero también la incertidumbre de: por qué no está, dónde está, cómo está y si algún día regresará, preguntas que los hijos hacen en silencio, saben que no se les responderá. En esta búsqueda de identidad, no quieren que los vean con lástima, quieren saber la verdad, participar en la búsqueda y ser atendidos en sus necesidades afectivas, son nuevas formas simbólicas de vincularse con el otro sin que sea una condición de vida, el ser víctima de un padre o madre desaparecido. Los niños participantes son golpeados por dos pérdidas, por un lado, la del familiar desaparecido y, por otro, el cambio de la cotidianidad en el hogar (CEDEHM, 2016), en la que las madres, abuelas y etc., se ven forzadas a buscar a su familiar.

Este trabajo demuestra la importancia de construir espacios seguros y entre iguales, que permiten la “universalidad psicológica” denominada por Vinogradov y Yalom (1996), como aquella sensación de bienestar que produce conocer que sus problemas no son únicos.

De gran valor el acto expresivo mediante el arte, porque promueve el bienestar en los niños. Estas estrategias funcionan para resignificar la experiencia emocional que crea la desaparición: dibujar estados emocionales y compartir experiencias, apoyó a la re-significación de su perspectiva emocional y participativa. Como se observó en la experiencia del participante L001 desde el inicio presentaba reser-

vas significativas para expresar sus emociones, presentaba actitudes agresivas a sus compañeros y comentaba en muchas ocasiones que la predominancia emocional era de enfado y enojo. Al realizar su autorretrato realiza un dibujo representando una caricatura de su agrado; sin embargo, representa un personaje babeando de rabia y encarcelado (Figura 4). Su madre comenta, al finalizar la intervención, que lo ha notado menos enojado que antes de la intervención. La intervención le sirvió para reconocer cuándo está enojado y sentirse parte de un grupo de pertenencia.

Por otro lado, el juego es una herramienta óptima para el bienestar en los niños, que afronta los impactos psicosociales que genera la desaparición. En palabras de Antillón (2014) “En este sentido, el juego posibilita la elaboración de la experiencia traumática que supone la desaparición forzada.” (p. 248). El juego es señalado y exigido por ellos, como mecanismo de solución de problemas, se convierte en un antídoto para la multiplicidad del daño causado por la desaparición. El juego es un elemento esencial para los niños, Beristain y Romero (2012) señalan que “Los juegos son espacios de distensión, pero también de aprendizaje”. (p. 13). El niño que juega aprende a reconstruir su mundo y resignificar el dolor que genera la desaparición. En la experiencia del participante C001, el niño se presentaba al grupo tímido y sin deseos de convivir, la edad era significativa para su seguridad de convivencia; sin embargo, su abuela es quien afirma que la intervención le ha funcionado para establecer relaciones sociales con facilidad.

El fortalecimiento de las redes sociales íntimas (familia), es también un elemento necesario a considerar porque la potenciación del vínculo madre-hijo o abuela-nieto, produjo re-significaciones para reforzar el bienestar del niño ante los impactos psicosociales. Antillón (2014) menciona “Los niños y las niñas son apoyados por otros familiares, profesores, vecinos, personas solidarias, que se han acercado a reconstruir y reforzar estos lazos. Aunque con cautela, aún queda esperanza de confiar en alguien.” (p. 279). Podemos afirmar, que mejorar las redes sociales íntimas y comunitarias aporta al bienestar de los niños víctimas indirectas infantiles de desaparición. La experiencia del participante D001, en relación con la convivencia también se configuraba hostil hacia los demás, aunados a su Dx de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad y su medicación. La madre comenta, a partir de la

intervención, ha observado más apertura en su estilo de convivencia y es más flexible con los demás.

Como señala Beristain y Romero (2012) los niños presentan sus propios recursos para enfrentar las situaciones difíciles y aclara los siguientes: “Su propia autoestima, las buenas relaciones familiares, la relación con otros niños, el juego o la fantasía, o incluso la conciencia social pueden ser recursos positivos para enfrentar la situación.” (p. 8).

## **Limitaciones**

En todo estudio existen limitaciones a las que nos enfrentamos como investigadores, en este caso, por su dinámica familiar dos niños que iniciaron con el grupo, tuvieron que dejar de asistir a la intervención por motivos de cambio de residencia. Sin embargo, realizaron el diagnóstico de manera completa y participaron activamente en la construcción de la intervención.

Se midió de la misma manera a todos los participantes; sin embargo, al ser tan diversas las edades se tomó más del tiempo esperado que se había previsto para levantar el diagnóstico. Cabe señalar que se generó un espacio de confianza para que contestaran lo más sinceros y sin temor a ser criticados o señalados.

La intervención se llevaba a cabo en los días establecidos por el Calendario escolar para Consejos técnicos escolares (últimos viernes de cada mes), esto hizo prolongada la espera para la intervención y con impactos menos profundos, aunque se hizo un hábito que los días de no ir a la escuela, era la reunión en las instalaciones de la Comisión ejecutiva de atención a víctimas, sede Morelos.

## **Sugerencias para el trabajo con niños en situación de víctima indirecta**

A partir del diagnóstico se diseñaron las actividades por sesión, pensadas para el grupo, pero se sugiere que, al trabajar con niños, los facilitadores sean empáticos y tengan la creatividad para improvisar en caso de que

las actividades planificadas no estén resultando atractivas para el grupo. Priorizar el juego es una sugerencia necesaria para tomar en cuenta en próximas intervenciones, a los niños les es trascendental jugar, se convierte en un elemento que favorece el bienestar y la confirmación de redes entre iguales.

Es preciso comprender la importancia del trabajo en redes para la transformación efectiva de las realidades que viven los niños. Trabajar con las familias y la escuela podría ser una recomendación a tomar en otras intervenciones. Reforzar y fortalecer las redes íntimas y colectivas en las que el niño está inmerso, mejora el desarrollo de estrategias de afrontamiento ante los impactos de la desaparición.

Promover la horizontalidad de participación en el grupo, permite que la confianza sea sólida, procurando no mantener una relación vertical adulto-niño. El juego libre y con base en el consenso, es parte de hacer un ejercicio de horizontalidad. Un ejercicio democrático infantil es desarrollar juegos previos para decidir implementar el juego libre, por ejemplo: “piedra, papel o tijeras” o “zapatito blanco”, siempre y cuando surja de ellos mismos la sugerencia.

Se debe tomar en cuenta que, en caso de no desear expresar o comentar la experiencia propia sobre la desaparición: 1) Se cuida el abordaje de dicha experiencia, evitando la re-victimización y, si es necesario, se respeta esa decisión 2) Se recomienda que el grupo de niños realice las aportaciones necesarias para retomar el tema, siempre con respeto. 3) Se espera que la confianza sea la suficiente para poder retomar de manera directa lo que han vivido a raíz de la desaparición. 4) Se usen mecanismos proyectivos, como cuentos o títeres para poder canalizar sus emociones por medio de otras experiencias; 5) No hablar en pasado del familiar desaparecido, ni tampoco esperar al niño de que su familiar regresará.

Se sugiere que el trabajo sea al menos una vez a la semana en próximas intervenciones.

## Agradecimientos

A María Elisabeth Castillo Navarrete por gestionar el espacio en la Comisión Ejecutiva de Atención a Víctimas sede Morelos; Andrea Rodríguez Zarate por facilitar la visita y trabajo dentro Papalote Museo del Niño Cuernavaca; a Roberto Cejudo Hernández, Alma Rosa Hernández Martínez y Fernando Mendoza Vergara quienes donaron material; Ana Ixchel Pérez Amezcua y Frida Aguirre facilitadoras en las actividades con los niños.

Un agradecimiento especial a los niños participantes en esta intervención, a sus madres o abuelas comprometidas en el proyecto e interesadas en el bienestar psicológico de los niños.

## Referencias

- Aguilar, G. (2012). *El arte participativo*. México: Instituto Municipal de Cultura Culiacán.
- Antillón (Cord.), X. (2014). Impactos psicosociales en niños y niñas familiares de normalistas desaparecidos y privados de la vida en Iguala. En X. Antillón, *Yo sólo quería que amaneciera. Informe de impactos psicosociales del caso Ayotzinapa* (págs. 246-280). México.
- Ávila, M., Vera, A., Musitu, G., & Jiménez, T. (2009). *Educación*. México: Trillas.
- Balmaceda, V. (2005). *Arte-terapia y duelo: proceso de elaboración con un niño*. Tesis, Universidad de Chile, Chile.
- Bang, C. (2013). El arte participativo en el espacio público y la creación colectiva del espacio social. *Creatividad y Sociedad* (20), 1-25. Obtenido de [http://ri.conicet.gov.ar/admin/bitstream/11336/3608/2/CONICET\\_Digital\\_Nro.4839\\_A.pdf](http://ri.conicet.gov.ar/admin/bitstream/11336/3608/2/CONICET_Digital_Nro.4839_A.pdf)
- Beristain, C., & Romero, A. (2012). *Guía de ayuda a niñas y niños afectados por violencia y desastres*. Ecuador: Creative Commons.
- Boss, P. (1999). Duelo congelado. En P. Boss, *La pérdida ambigua: cómo vivir con un duelo no terminado* (págs. 15-34). Barcelona: Gedisa.
- Bustillos, G. & L. Vargas (1990), *Técnicas participativas para la Educación Popular*, tomo II, Chile, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, Ed. Popular.

- CEDEHM. (2016). Manual de Acompañamiento Psicosocial para Niñas y Niños: En caso de desaparición forzada e involuntaria. México.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2016). Los daños causados por la desaparición forzada. En C. y. otros, *Hasta no encontrarlos el drama de la desaparición forzada* (págs. 265-324). Bogotá: CNMH.
- Cervantes, M. T. (2015). La participación de las víctimas de desaparición involuntaria. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 4(8). Obtenido de <http://www.redalyc.org/html/5039/503950656004/>
- Gómez, J. (2012). El grupo focal y el uso de viñetas en la investigación con niños. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales* (24), 45-65. Obtenido de <http://www.redalyc.org/html/2971/297124737003/>
- Kordón, D., & Edelman, L. (Marzo de 1983). Efectos psicológicos de la represión política. Argentina.
- Kordon, D., & Edelman, L. (2002). Impacto psíquico y transmisión inter y transgeneracional en situaciones traumáticas de origen social. En D. Kersner, M. Jorge, C. Madariaga, & A. Martin, *Paisajes del dolor, senderos de esperanza. Salud mental y derechos humanos en Cono Sur* (págs. 109-128). Buenos Aires.
- Kordon, D., & Edelman, L. (2007). *Por-venires de la memoria*. Buenos Aires: Asociación Madres de Plaza de Mayo.
- Martín-Baró, I. (1988). Introducción. En *Psicología social de la guerra: trauma y terapia*. (13-20). San Salvador: UCA editor
- Morelato, G. (2011). Resiliencia en el maltrato infantil: aportes para la comprensión. *Revista de Psicología*, 29(2), s.p. Obtenido de <http://www.scielo.org.pe/pdf/psico/v29n2/a01v29n2.pdf>
- Morelli, O. (s/f). *El seminario*. (S. Benítez, Ed.) Obtenido de Diferentes formas de abordaje de los niños hijos de desaparecidos en la Argentina: según Maciel & Martínez y Kordon & Edelman (1979-1987): [http://www.elseminario.com.ar/biblioteca/Morelli\\_Abordajes\\_Desaparecidos\\_Argentina.pdf](http://www.elseminario.com.ar/biblioteca/Morelli_Abordajes_Desaparecidos_Argentina.pdf)
- Pinilla, E. (2015). Arte, memoria y participación. ¿dónde están los desaparecidos? *Hallazgos*, 12(23), s.p. Obtenido de <http://revistas.usta.edu.co/index.php/hallazgos/article/view/1845/html>
- Rodrigues, A. (2009). Círculo de cultura: origem histórica e perspectivas epistemológicas. *Tesis de pregrado de maestría*. Universidade de Sao Paulo, Sao Paulo. Obtenido de [www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde.../Pre\\_texto.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde.../Pre_texto.pdf)
- Suárez, M., & García, R. I. (2007). La pérdida ambigua: una prolongada aflicción de la familia. *Psicología y Clínica Social*, 9(2), 32-41. Obtenido de <https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=we->

b&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjGo5i0zdXXAhVKPN8KH-fAhD0IQFggsMAE&url=http%3A%2F%2Ftuxchi.iztacala.unam.mx%2Fojs%2Findex.php%2Fpyps%2Farticle%2Fdownload%2F10%2F8&usg=AOvVaw2n1xhExzt37O8-ijyf3sAZ

Vinogradov, S., & Yalom, I. (1996). ¿Cómo funciona la terapia de grupo? En S. Vinogradov, & I. Yalom, *Guía breve de la psicoterapia de Grupo* (págs. 25-43). Argentina: Paidós.