

El Arte y la Lúdica en la intervención con niñas y adolescentes: sistematización del acompañamiento al “Club Loto de la Hoja”¹

Arts and Playful Works in the intervention with female children and adolescents: Systematization of the accompaniment to the “Club Loto de la Hoja”

Marvin Katherine Acho-Martínez*

Daniela Joya-Valbuena**

Laura Carolina Pardo-Rojas***

Resumen

Este trabajo presenta la experiencia de intervención con un grupo de niñas y adolescentes en el conjunto de Vivienda de Interés Prioritario (VIP) Plaza de la Hoja en Bogotá, en el proceso comunitario “Club Loto de la Hoja”. En ella se tuvo como objetivo el fortalecimiento de la organización colectiva y de la autonomía de las participantes a través de la transformación de los sentidos y significados que se han construido desde los sistemas de dominación patriarcal y adultocéntrico. A lo largo del proceso se tuvo como perspectiva pedagógica la educación popular apoyada en herramientas artísticas y lúdicas que llevaron al establecimiento de relaciones de cooperación, cohesión y liderazgo y a la expresión de las subjetividades al interior del grupo.

Palabras clave: Arte; Juego; Niñas; Adolescentes; Transformación.

¹ Este artículo es resultado del proceso de sistematización del acompañamiento al proceso de niñas y adolescentes “Club Loto de la Hoja” que se llevó a cabo durante el primer semestre del 2016.

* Trabajadora social de la Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: mkachoma@unal.edu.co.

** Trabajadora social de la Universidad Nacional de Colombia, estudiante de la Maestría en Hábitat de la Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: djoyav@unal.edu.co.

*** Trabajadora social de la Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: lacpadoro@unal.edu.co.

Universidad del Valle. Recibido: 22/07/2018 Aprobado: 13/11/2018

ISSN: 0122-1213 ISSN-e: 2389-993X Doi: 10.25100/prts.v0i27.7272

Abstract

This paper presents the experience of the intervention with a group of female children and adolescents in the social housing complex Plaza de la Hoja in Bogotá. Its objective was to strengthen the group organization and the autonomy of its members by transforming the meanings that there have been built by patriarchy and adultcentrism. Along the process, the pedagogical perspective was the popular education supported by artistic and playful tools; they led to the establishment of cooperation relationships, as well as cohesion, leadership and expressions of subjectivities inside the group.

Keywords: Arts; Games; Female Children; Female Adolescents; Transformation.

Sumario: 1. Introducción, 2. Puntos de Partida, 3. Metodología, 4. Hallazgos, 5. Algunas recomendaciones derivadas de la intervención, 6. Conclusiones, 7. Referencias bibliográficas.

1. Introducción

Este artículo es resultado del proceso desarrollado en el marco de la práctica académica de pregrado “Hábitat y Trabajo Social” del departamento de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Colombia-Sede Bogotá, en el microterritorio Plaza de la Hoja², con un grupo de niñas y adolescentes (entre 11 y 17 años)³ que residen allí.

La llegada al territorio se da con el acompañamiento que, como estudiantes de práctica, hicimos al programa “Arraigos Territoriales” que la Secretaría Distrital de Hábitat ejecutó en el Conjunto residencial durante el segundo semestre de 2015 y en el cual se conformó el Club Loto de la

²Conjunto residencial de Vivienda de Interés Prioritario (VIP) en Bogotá que hizo parte del Programa Nacional de Vivienda: “100.000 viviendas gratis”

³El Código de infancia y adolescencia define a niños y niñas como personas entre los 0 y 12 años y ubica a las y los adolescentes entre las edades de 12 a 17 años (Código de Infancia y Adolescencia, Libro I, Capítulo I, Artículo 3). El proceso de intervención se orientó principalmente al grupo etéreo de la adolescencia con participación de algunas niñas en la edad de transición entre las dos etapas (11 años).

Hoja como espacio de encuentro e integración para niñas y adolescentes. Con el cambio de la administración distrital en el año 2016 se termina dicha intervención institucional y tomamos la decisión de continuar el trabajo con el grupo para apoyar su consolidación como proceso comunitario. Se construyó entonces un plan de intervención que tuvo como objetivo:

Acompañar la consolidación del proceso social que se viene construyendo con el Club Loto de la Hoja en el microterritorio Plaza de la Hoja mediante la constitución de escenarios que permitan el fortalecimiento de la organización colectiva y la autonomía, desde un enfoque constructorista.

Con este objetivo de intervención desarrollamos un proceso de constante reflexión y re-evaluación de las metodologías empleadas, teniendo en cuenta que nuestra apuesta se veía constantemente interpelada por las dinámicas del grupo y por las particularidades de las niñas y adolescentes. Ya desde el 2015, habíamos descubierto la potencialidad de este espacio para la generación de conocimiento y para el enriquecimiento del proceso desde las experiencias y saberes de las participantes.

Desde allí nos planteamos un marco metodológico de intervención-investigación que tuvo como principios orientadores el enfoque diferencial y la perspectiva de la educación popular, y se apoyó en la implementación de herramientas artísticas y lúdicas. Estos elementos permitieron que el grupo tuviera una mayor receptividad a lo que se quería compartir y llevaron a que el espacio formativo tuviera una estrecha relación con la cotidianidad y los intereses de las adolescentes.

En cuanto a lo investigativo, se tuvo de manera permanente la inquietud sobre el impacto de lo artístico en la intervención desde la relación pedagógica que se estableció. La pregunta orientadora para esta sistematización fue ¿Cuál es la incidencia de las metodologías basadas en expresiones artísticas y lúdicas en la intervención del Trabajo Social con niñas y adolescentes?

A continuación exponemos nuestro punto de partida con respecto a las perspectivas, principios y relevancia de las herramientas metodológicas, para luego presentar en detalle la metodología de la intervención y de la sistematización. Con este marco de referencia se da paso a la presentación

de los hallazgos en torno a la pregunta para así finalizar con algunas recomendaciones y conclusiones derivadas de la experiencia.

2. Puntos de partida

La primera aproximación al territorio y el inicio de la relación con el grupo de niñas y adolescentes mostró que la intervención debía partir de la comprensión de la diversidad de sus subjetividades y de las singularidades provenientes de las historias personales y familiares. De allí que asumamos la perspectiva construccionista para la intervención, teniendo en cuenta que desde ella no nos situamos en una realidad objetivable y universalizada sino que permite rastrear la configuración de sentidos y de perspectivas de realidad de las y los sujetos en un contexto.

Nos adherimos a la afirmación de Kisnerman (2005) en la que señala que el construccionismo permite al Trabajo Social comprender “los intercambios que se dan entre personas situadas histórica y culturalmente en una sociedad dada” (p. 115), involucrando emociones, pensamientos, diálogos, sentimientos, interpretaciones, intenciones y experiencias.

Esta mirada también nos invitó a revisar nuestras propias construcciones sobre los temas trabajados con el grupo y sobre la intervención misma. Estuvimos en un proceso constante de reflexión junto con el grupo sobre el ser mujer, el ser adolescente, el encuentro con los otros y otras (familias, pares, profesores), la afectividad, entre otros asuntos relevantes para ellas; buscamos hacer visibles esas representaciones con una intencionalidad transformadora, comprendiendo que desde esta perspectiva la intervención se plantea como:

(...) una acción que, desde dentro del nudo de relaciones que han construido las situaciones problemas, investiga deconstruyéndolas con los sujetos involucrados para así construir, desde el sistema de significados que comparten el objeto y transformar, re-construyendo una situación nueva, superadora de la anterior (Kisnerman, 2005, p. 221).

Aunque el punto de partida de la intervención no le apuntó a “situaciones problema” propiamente dichas, el encuentro y la interacción con el grupo

iban arrojando asuntos que para las niñas y adolescentes generaban preocupaciones o malestares que buscaron transformarse a lo largo del proceso, como podrá verse más adelante al presentar los hallazgos de la sistematización.

Ahora bien, entre esta construcción de realidad nos situamos ante unas subjetividades históricamente subalternizadas: mujeres no adultas. La intervención parte también del reconocimiento de las desigualdades de género y generación y es por ello que se apoya en el enfoque diferencial.

Este enfoque visibiliza la forma en la que a diferentes grupos humanos les es negada la igualdad en términos materiales y simbólicos por sus condiciones de género, “raza”⁴, grupo étnico, pertenencia étnica u otro factor de dominación. A partir de allí, surge la necesidad de construir alternativas y acciones afirmativas encaminadas a reconocer estas asimetrías y promover su transformación hacia horizontes de igualdad y equidad (Gallo-Restrepo, Meneses-Copete y Minotta-Valencia, 2014).

Desde los alcances de nuestro trabajo, nos aproximamos a la opresión simbólica ejercida desde el patriarcado y el adultocentrismo, entendiendo que:

La opresión no se manifiesta a modo de poder tiránico gobernante sobre otro grupo o grupos (concepción tradicional), sino como un conjunto de hábitos, normas, comportamientos y simbologías por parte de individualidades que intencionada o no intencionadamente actúan como agentes de opresión sobre los anteriormente mencionados grupos sociales. La opresión, que puede afectar de múltiples maneras a unos grupos o a otros, puede manifestarse a través de estereotipos difundidos por los medios de comunicación, estereotipos culturales, mecanismos de mercado, etc., esto es, formas de hábito que son normales en la vida cotidiana de las personas (Hernández-Artigas, 2017, p. 276).

Al comprender de este modo la opresión y asumiendo que para nuestro caso, no solamente se presenta en un sistema sino en los dos ya

⁴Utilizamos las comillas en la palabra raza, adhiriéndonos a la crítica que hace Aníbal Quijano (2000) en tanto es una categoría creada desde la colonialidad del poder para clasificar y subalternizar.

mencionados⁵, es necesario revisar las maneras en que se expresan estas desigualdades en cada uno de ellos.

El adultocentrismo ha sido trabajado por algunos autores como un modo de “hegemonía social que evidencia una suerte de asimetría entre la figura adulta y la de otros individuos, específicamente la de los niños, las niñas y los jóvenes” (Amador, 2013, p. 143). En él se considera que el sujeto no adulto no ha alcanzado la completud y por tanto no se reconoce como un otro legítimo; las expresiones infantiles y juveniles son subvaloradas y se establecen relaciones de dependencia que limitan la construcción de autonomía (Restrepo-García, 2014). Esta concepción de superioridad puede devenir en escenarios de opresión y de violencia en la relación intergeneracional.

Mellizo-Rojas (2005) señala que la infancia y la adolescencia han sido etapas construidas socialmente y por tanto han implicado a lo largo de la historia una mirada sobre los roles, lugares y escenarios que les son propios; sin embargo estas representaciones no siempre responden al reconocimiento de niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho y protección especial. Es por ello que se invita a transformar la mirada adultocéntrica hacia una que lleve a:

(...) reconocer que los niños, niñas y jóvenes son personas en proceso de formación, en ejercicio activo de derechos. Es por ello necesario desplegar una formación de la niñez hacia la autonomía y la libertad y recordar la prevalencia de la niñez como eje del desarrollo social, cultural y político de la sociedad (Mellizo-Rojas, 2005, p. 12).

En este sentido, se resalta la importancia de fortalecer la aplicación del enfoque diferencial a través de la generación de intervenciones sociales idóneas para comprender a niños, niñas y adolescentes no sólo como sujetos de derechos, sino también como *sujetos históricos*, entendiendo

⁵ Los estudios feministas se han referido a esta coexistencia de sistemas de dominación como *interseccionalidad*, entendiéndola como “la perspectiva teórica y metodológica que busca dar cuenta de la percepción cruzada o imbricada de las relaciones de poder” (Viveros-Vigoya, 2016, p. 2). Consideramos relevante hacer mención de la existencia de esta categoría en nuestro trabajo, sin entrar a profundizar más sobre ello y dejando abierta la posibilidad de elaborar este análisis posteriormente.

esta categoría desde la mirada que ofrece Potyara A. Pereira, para expresar la capacidad que tienen hombres y mujeres de transformar sus propios contextos (Pereira, 2003) y para actuar en escenarios de construcción de paz y recomposición del tejido social. De allí la importancia de comprender los sentidos construidos por los niños, niñas y jóvenes como legítimos y no desde una mirada adultocéntrica que les reste importancia o les otorgue juicios de valor vinculados a la irrelevancia o a la inmadurez.

En lo que respecta a las construcciones culturales sobre el ser mujer y el deber ser que se ha implantado desde una cultura masculinizada y patriarcal, resaltamos la importancia de la categoría *género* que nos permite tanto en la intervención como en la investigación reflexionar sobre:

(...) la asignación de identidades, creencias, sentimientos, conductas, funciones, tareas, actitudes, responsabilidades, roles y valores diferenciales que la sociedad establece para cada uno de los sexos, los que se expresan como desigualdades sociales (...). Desde esta perspectiva, es preciso tener en cuenta que las características construidas alrededor de cada uno de los sexos se han hecho desde una óptica excluyente, que es discriminatoria contra las mujeres y las niñas (CERCAPAZ-GIZ, 2010, p. 11).

Los lugares de poder y de dominación que se expresan en la vida cotidiana de las niñas y adolescentes tanto con familiares como con pares se constituyeron en una de las principales apuestas del trabajo, partiendo de la identificación de estereotipos y opresiones naturalizadas, para luego iniciar un camino de transformación de sentidos y significados entre las participantes con miras al reconocimiento de sus capacidades y potencialidades en la construcción de su realidad, de manera que ya no se reproduzcan los constructos propios del sistema patriarcal en cuanto al “deber ser” de las niñas, adolescentes y mujeres.

En relación a lo corporal se tuvo como apuesta ética la resignificación del cuerpo como el primer territorio de autonomía con la finalidad de transformar las representaciones sociales que recaen sobre la mujer en función de su cuerpo en el patriarcado, pues no solo es considerado inferior en cuestiones biológicas a partir de una mirada en la cual la masculinidad es hegemónica, sino que también se cosifica, suscitando una

sobreexplotación del cuerpo femenino. Con ello aparece al interior de este sistema de dominación la imposibilidad de considerar a la mujer en sus diferentes etapas vitales como sujeto, en términos de igualdad, alteridad y equidad; no obstante, el tomar conciencia de esta subordinación cultural y del cuerpo durante el proceso de construcción de identidad femenina, permite la transformación de lo considerado como el “ser” y el “deber ser” de la mujer (Sotelo-Ríos y Domínguez-Chenge, 2014).

Ahora bien, tener este horizonte de reconocimiento de las opresiones de género y generación para caminar hacia la transformación de las mismas en la vida de las integrantes del grupo, requirió de una perspectiva pedagógica que respondiera con coherencia a la intencionalidad de la intervención, por lo que la reflexión sobre ella no podía ser pasada por alto a la hora de desarrollar el trabajo y establecer la relación con el grupo. Bermúdez-Peña (2008) señala que “abordar lo pedagógico de alguna manera implica situarse en un terreno de incertidumbre, reconocer que hay un abanico de opciones con múltiples puntos de partida y quizás con múltiples puntos de llegada” (p.23); reconocemos que en esta diversidad de miradas se encuentran algunas que legitiman los sistemas de dominación ya mencionados.

Los diálogos preliminares con las niñas y adolescentes demostraron que en su cotidianidad mantenían una relación asimétrica y conflictiva con quienes tenían un lugar de poder como docentes o educadores; nuestro acompañamiento por su parte, apuntó a transformar estas representaciones de desigualdad y pasividad, entendiendo que la dimensión pedagógica del Trabajo Social

(...) estaría dada por las reflexiones que se deben generar en torno al tipo de relaciones sociales que se establecen entre los distintos actores que se encuentran, el juego de saberes que se pone en escena, por el tipo de contenidos que se abordan, la manera como se definen y se nombran, por las intencionalidades implícitas y explícitas con las que se llega, en últimas, por trascender la pedagogía invisible a una pedagogía visible (Bermúdez-Peña, 2008, p. 38).

Desde estos principios y teniendo en cuenta lo ya expuesto en torno a la búsqueda de la identificación y transformación de opresiones naturalizadas

en las niñas y adolescentes, asumimos la educación popular como perspectiva pedagógica en el trabajo con el Club Loto de la Hoja, ya que al “establecer una relación dinámica entre acción y reflexión a partir del diálogo y de la negociación de saberes” y al ser una mirada que “valora profundamente la capacidad no sólo individual sino también colectiva para transformar condiciones sociales injustas y pretende romper con el esquema de pasividad de los sujetos” (p. 31), respondía a nuestra búsqueda de fortalecimiento de la autonomía y de generación de relaciones basadas en la horizontalidad.

El desafío de construir un escenario de encuentro en el que circularan saberes, emociones y experiencias requería de un proceso de acompañamiento en el que sus integrantes se reconocieran como interlocutoras válidas con la posibilidad de apropiarse de sus espacios. Afirmaba Freire (2011) que “cuando por un motivo cualquiera los hombres sienten la prohibición de actuar, cuando descubren su incapacidad para desarrollar el uso de sus facultades, sufren”, de allí la importancia de que el Club Loto de la Hoja se constituyera como un escenario de libertad y de potencialización de capacidades de sus participantes.

Para ello era fundamental tener siempre presente la importancia del diálogo cultural⁶ y de la generación de escenarios que promovieran el liderazgo y la autonomía; partimos de la premisa de que *no hay un lugar de experto* en nuestro proceso de aprendizaje colectivo. El diálogo requiere de humildad, actitud que da lugar a la horizontalidad y por tanto a la confianza (Freire, 2011). Este fue uno de los principios centrales de nuestro acompañamiento, pues consideramos que dentro de cualquier proceso

(...) los atributos y el alma del lugar tienen un lado pragmático: aproximarse al contexto con cuidado y respeto; andar midiendo los pasos; observar y escuchar a quienes conocen el escenario; no pretender conocer las

⁶ El diálogo cultural hace referencia a los desarrollos contemporáneos de algunos educadores populares en torno al principio del diálogo de saberes que es bien conocido al interior de esta perspectiva pedagógica y del Trabajo Social. Germán Mariño-Solano (2010) señala que “el diálogo se constituye en un espacio en el que afloran emociones, convicciones, saberes, intereses” (p. 24) por lo que algunos autores han optado por referirse al diálogo cultural o a la negociación cultural, considerando que solo referirse al diálogo de saberes resulta insuficiente en el trabajo con grupos y comunidades.

soluciones ni dar recetas preconcebidas; comprenderse a sí mismo como parte de un todo mayor; reconocer que ninguna persona, ningún proceso o proyecto es capaz de llevar y mantener la paz por sí solo (Lederach, 2008, p. 169).

La consolidación del Club Loto de la Hoja fue una construcción colectiva en la que se buscó que las niñas y adolescentes que habitaban el territorio fueran productoras de nuevas realidades en su vida cotidiana y en sus modos de relacionarse con sí mismas y con otros y otras; teniendo en cuenta que nuestro papel como acompañantes del proceso debía promover, provocar y orientar el escenario para alcanzar este horizonte. En este sentido advertimos junto con Mariño-Solano (2000) los riesgos que pueden presentarse en los procesos de intervención desde tres paradigmas pedagógicos que resultan perjudiciales para un diálogo cultural transformador, a saber: el paradigma socializante, el paradigma psicologista y el paradigma participacionista.

En el primero de ellos, el autor precisa que no hay un plan ni unos objetivos claros, sino que se parte del supuesto de que en la sola interacción se construye el aprendizaje, “es simplemente poner en situación” (Mariño-Solano, 2000, p. 23), esperando a que en el encuentro emerjan nuevos saberes sin ningún tipo de mediación. El psicologista por su parte, se basa en una “pedagogía de la espera” (p.24) en la que se tienen en cuenta los ritmos de cada persona para el trabajo pero no se genera ninguna provocación o motivación externa. Finalmente, en el participacionista quien acompaña el proceso es un moderador que da la palabra a los otros desde la consigna de “darle la voz a los que no tienen voz” (p.22) sin plantear cuestionamientos o puntos de debate desde su propia experiencia o perspectiva.

Al tener claros estos posibles riesgos de una perspectiva pedagógica que le apuesta a la horizontalidad, construimos unos principios metodológicos que tenían en cuenta la apropiación del espacio por parte de las niñas y adolescentes, la posibilidad de expresar sus emociones y de compartir sus vivencias, pero que a su vez generaba momentos en los que se cuestionaban situaciones que no habían sido antes problematizadas por ellas; sobre esto profundizaremos al exponer la metodología y los hallazgos.

Es así como habiendo asumido el enfoque diferencial y la educación popular en un horizonte de reconocimiento y transformación de sentidos,

adoptamos las herramientas artísticas y lúdicas de manera intencionada, no simplemente en términos operativos y desde el criterio de la dinámica; sino con una convicción de las potencialidades que tienen en la construcción de subjetividades y en la transformación de realidades.

Abad (2009) indica que trabajar desde lo artístico promueve la participación, la creación de redes de apoyo, los sentidos de pertenencia y mejores formas de relacionamiento. Un trabajo que propendió por el empoderamiento, el reconocimiento de identidades y la cohesión, se sirvió de la pluralidad de expresiones artísticas existentes para generar ambientes que llevaran a la reflexión. Del mismo modo, se tuvieron en cuenta las potencialidades del juego y las herramientas lúdicas para alcanzar estos propósitos.

Partimos de que la generación de espacios de creación artística permitiría a las niñas y adolescentes establecer una relación de auto reconocimiento distinta a la que podría darse con metodologías convencionales, al permitirles expresar su subjetividad de maneras diversas y desde diferentes lenguajes. Restrepo-García (2014) rescata las prácticas artísticas y estéticas en los jóvenes como “espacios de libre creación, desarrolladas como ellos quieren que sean y no como los circuitos comerciales les dicen que deben ser” (p. 181); allí encontramos la potencialidad del arte en lo concerniente a la construcción de realidad para generar nuevas maneras de comprender y de resignificar las representaciones y percepciones que se tienen del mundo, de los otros y de la historia personal (Efland, 2004 citado por Abad 2009; Siporin 2009).

El juego por su parte, contiene también este potencial de resignificación desde la posibilidad que le da a los sujetos de enfrentarse a ciertos retos de manera creativa, poniendo de manifiesto las propias capacidades y habilidades. Bernabeu y Goldstein (2014) atribuyen a lo lúdico “una altísima acción religante (...) que ayuda al jugador a relacionar las nuevas situaciones vitales que se le presentan con otras escenas vividas” (p. 52) y lo sitúan como “un banco de pruebas permanente para la resolución de posibles situaciones problemáticas, lo que produce en el jugador importantes y significativos cambios personales” (p. 51). Para nuestro trabajo en el Club Loto de la Hoja esto apareció como un aporte fundamental para que se

diera una participación activa de las niñas y adolescentes que estableciera relaciones de cooperación pero también capacidades de problematización y resolución de conflictos.

De este modo, las expresiones artísticas y lúdicas no se desligan de la historia personal y de los contextos en los que se desenvuelven, en ellas se pone de manifiesto lo que puede resultar silenciado en el lenguaje convencional; Aguirre (2009) indica que “nuestros jóvenes se han encontrado con una sociedad que les lleva a convivir simultáneamente en diferentes contextos simbólicos (...) conformados por valores culturales diferentes e incluso contradictorios” (p. 46). Estas contradicciones que hacen parte de las construcciones de los sujetos jóvenes, y en nuestro caso de sujetos niñas y adolescentes que encuentran su libertad en la posibilidad de crear más allá de los estereotipos; el juego se constituye en una actividad que no es impuesta y en la que se permite a las y los participantes orientar su resultado y el arte a su vez, posee una capacidad para “alterar y cuestionar las posturas hegemónicas” (Restrepo-García, 2014, p. 176).

Sin embargo, aparece un riesgo de la aplicación de estas herramientas en procesos comunitarios como este; pues existen patrones de lo estético y de lo bello (para el caso del arte), y de agilidad o estrategia (en lo correspondiente al juego); que pueden generar dinámicas de competencia o el establecimiento de relaciones desiguales desde las habilidades de unos sobre las de otros.

Desde allí se tendría como elemento fundamental en la aplicación de estas metodologías, la insistencia en la transformación de miradas negativas frente a las propias capacidades, dando paso a esfuerzos cooperativos que permitan “la construcción de una identidad compartida, siempre en continuo tránsito, que no debe entenderse como competitividad, sino como colaboración en la proximidad” (Abad, 2009, p.19).

Entre las potencialidades del arte y del juego, se ha considerado su capacidad de construir tejido social, de generar vínculos y propiciar relaciones de empatía y cohesión. El juego cohesionan en torno a la consecución de un objetivo común y a la generación de estrategias compartidas, promoviendo la solidaridad y el diálogo; el arte por su parte

Impulsa la creación de lazos sociales que se establecen en torno a una serie de manifestaciones estéticas y marcos simbólicos que de ella se desprenden, en este sentido el arte cuenta con una capacidad religante, transmisora y relacional que resulta de vital importancia a la hora de construir colectivos sociales (Restrepo-García, 2014, p. 176).

Puede verse entonces cómo existe una estrecha relación entre el arte y el juego desde sus potencialidades; para el caso de esta intervención respondieron a una intencionalidad transformadora en el sentido ético-político de nuestra acción con el grupo de niñas y adolescentes. En el Club Loto de la Hoja convergían diversas historias de vida, subjetividades, perspectivas, sueños y emociones que en otros escenarios no se ponían en diálogo, por ello vimos en este escenario la oportunidad de encuentro y emergencia de nuevos sentidos compartidos, de relaciones de empatía y cooperación.

3. Metodología

Con estos puntos de partida se diseñó el plan de intervención y sus estrategias, se buscó contar siempre con una metodología que fuera coherente con los principios orientadores ya descritos, de manera que las niñas y adolescentes se situaran como interlocutoras legítimas que caminaran hacia el reconocimiento de su autonomía y de sus potencialidades. El trabajo se enfocó en la construcción de identidades, las relaciones interpersonales y sobre todo las realidades cotidianas de las niñas y adolescentes, teniendo como base lo que se compartía en los encuentros y que se identificaba como un asunto de interés para el grupo.

Para ello se partió de una planeación preliminar conjunta en la que se establecieron temáticas que querían ser abordadas por el grupo y a medida que se iba avanzando en el proceso se construían los ejes de los encuentros desde lo que se compartía y concertaba. Desde nuestra perspectiva pedagógica, planteamos diversas posibilidades de aprendizaje en la que convergieron diferentes actores, se compartieron responsabilidades y se evaluó constantemente el itinerario.

Es así como llegamos a contar con cuatro modalidades de participación: una en la que las practicantes liderábamos el encuentro y orientábamos las reflexiones del espacio desde lo que el grupo había solicitado trabajar y lo que nosotras habíamos identificado como una necesidad; en la segunda se contó con el apoyo de invitados e invitadas que desde su experiencia en algún tema particular o en alguna habilidad artística participaban en encuentros del Club para compartir sus saberes⁷; una tercera tuvo que ver con la responsabilidad compartida por todo el grupo sobre el escenario, allí se ponían de manifiesto las habilidades de concertación y diálogo de las niñas y adolescentes. Finalmente, la cuarta modalidad que respondió a nuestra apuesta de potenciación de capacidades y de apropiación del espacio fue la *Estrategia de construcción, visibilización y reproducción de saberes y conocimientos* mediante la cual las participantes asumían el liderazgo de las sesiones del Club dependiendo de sus intereses y habilidades.

Esta fue una posibilidad que estuvo abierta de manera permanente, en cualquier momento del proceso las participantes podían tomar la iniciativa de coordinar las sesiones posteriores presentando una propuesta temática o artística al grupo. Se concertaban las fechas, posteriormente diseñaban el taller y unos días antes de la sesión se entraba en diálogo con las practicantes para revisar las actividades y concertar los apoyos en términos logísticos. Usualmente para estos talleres trabajaban en equipos, teniendo dos o tres participantes la responsabilidad sobre la sesión; aunque en algunas ocasiones las niñas y adolescentes preferían hacerlo solas.

El arte y el juego fueron herramientas transversales para todos los talleres, se buscó que los recursos metodológicos para el desarrollo de cada sesión estuvieran apoyados en ellos. Además de ello, se tenían encuentros para trabajar sobre las expresiones artísticas y tener espacios de esparcimiento a través del juego sin estar asociados directamente a una reflexión sobre un tema específico. En la Tabla 1 presentamos la estructura general del trabajo desde las cuatro modalidades de participación ya descritas:

⁷ Previo a este encuentro del grupo con los invitados, las practicantes compartíamos con las participantes del Club la propuesta que nos habían hecho para decidir conjuntamente si lo que el invitado proponía resultaba de interés para el grupo. Luego de esto, teníamos un diálogo con ellos para que tuvieran una perspectiva del contexto y del grupo antes de realizar su actividad y a partir de allí se desarrollaba la planeación de estas sesiones.

Tabla 1: Talleres desarrollados con el Club Loto de la Hoja durante el primer semestre de 2016

Modalidad de Participación	Talleres Trabajados
Acompañamiento de las practicantes	Reconocimiento de historia personal
	Reconocimiento de historia familiar
	Cuidado y reconocimiento del cuerpo
	Prejuicios y estereotipos
	Comunicación
	Buen uso de las redes sociales
	Deconstrucción del concepto de amor de pareja
Participación de invitados e invitadas	Tres talleres de danza (apoyo de profesor de danza)
	Violencias contra las mujeres (apoyo de la CIO ⁸ de la localidad de Puente Aranda)
	Dos talleres de teatro (apoyo profesor de teatro)
	Sesión de musicoterapia (apoyo estudiantes Maestría en Musicoterapia- UNAL)
Responsabilidad Compartida	Planeación del proceso
	Encuentro de madres e hijas, con motivo de la celebración del día de la madre
	Encuentro de juegos de mesa
	Evaluación del proceso
	Elaboración de “muñecas quitapesares”
Estrategia de construcción, visibilización y reproducción de saberes y conocimientos	Bailando Salsa
	Sexualidad
	Cultura Afro
	Dibujo de personajes Manga
	Noviazgo

Fuente: elaboración propia

⁸ Las Casas de Igualdad de Oportunidades para la Mujer (CIO) constituyen uno de los mecanismos creados por la Política Pública de Mujeres y Equidad de Género en Bogotá a través del Acuerdo 583 de 2015 que las define como “espacios de encuentro entre mujeres para el conocimiento de sus derechos y el desarrollo de procesos orientados al empoderamiento social y político, promotores del liderazgo, la autonomía y el ejercicio pleno de derechos” (Art. 2). En total, la ciudad cuenta con 20 Casas, una para cada localidad.

Ahora bien, para llevar a cabo el proceso de sistematización nos situamos en la perspectiva que supera la escisión entre la intervención y la investigación y que en cambio asume su complementariedad y el potencial de la acción para la producción de conocimiento. Mosquera-Rosero (2005) indica que

(...) en la intervención profesional se crean saberes, dichos saberes poseen una naturaleza local y contextualizada, y que estos están conformados tanto por conocimiento científico como por saberes tácitos, de la autoridad de la experiencia, de emociones, de apuestas éticas y políticas, entre otras (p. 264).

Ya hemos mostrado cuáles fueron las apuestas que tanto a nivel epistemológico, como ético y político tuvimos para nuestra intervención; no desde una mirada cerrada sino precisamente como puntos de partida para emprender un camino de construcción de saberes compartidos con el grupo. Para que esto ocurriera era necesario desarrollar la reflexividad en nuestro proceso y en nosotras como acompañantes, entendiéndola como una reconstrucción constante que nos permitiera revisar y transformar (Mosquera-Rosero, 2005). Por ello, la sistematización se desarrolló continuamente con la intervención. Como ya se dijo, nuestra pregunta orientadora fue ¿cuál es la incidencia de las metodologías basadas en expresiones artísticas y lúdicas en la intervención del Trabajo Social con niñas y adolescentes? A partir de allí ejercimos un trabajo de observación sobre nuestra propia acción y sobre lo que iba ocurriendo en la experiencia con el grupo. Después de cada sesión se abría un espacio de evaluación de la misma con las participantes del Club, quienes manifestaban los sentimientos e impresiones que tenían sobre el trabajo realizado; de igual manera las practicantes registrábamos lo que observábamos que ocurría y nuestra interpretación, para luego dialogar como equipo e ir reorientando, si era necesario, nuestra acción, y a su vez ir recogiendo la experiencia para luego poder compartirla.

Al terminar nuestro acompañamiento tuvimos la oportunidad de dedicar una sesión con el grupo para evaluar el proceso, en coherencia con nuestra perspectiva lo hicimos a través de expresiones artísticas en

las que se evidenciaron los momentos significativos y las sugerencias que el grupo hizo al proceso desde los aspectos por mejorar. Contando con estos registros, tanto de todas las sesiones como de la evaluación final, procedimos a la construcción de un documento preliminar que recogiera los principales hallazgos en torno a nuestra pregunta y a los saberes construidos en la experiencia. Posteriormente se abrió un espacio de socialización de este producto con el grupo, a través de la lúdica, en el que recibimos su retroalimentación y algunos aportes ya que consideraron que había elementos que no estaban incluidos. Con estas sugerencias se complementó la reflexión cuyos hallazgos se presentan a continuación.

4. Hallazgos

La intencionalidad de la intervención apostó por la generación de cohesión y empatía entre las participantes del Club a través de los espacios de encuentro, a su vez que por el desarrollo de habilidades de liderazgo, y por la transformación de sentidos y significados acerca del ser mujer, el cuerpo, la familia y las relaciones con otros y otras. Sin embargo, la constante reflexión en acción y sobre la acción llevó a la emergencia de nuevas categorías que no se habían pensado inicialmente para la sistematización y que tuvieron que ver con las dimensiones personales y colectivas de las participantes.

En cuanto al reto de generar *cohesión y empatía*, encontramos que a través de ejercicios que involucraban el teatro, las artes manuales, la danza y el juego se generaban nuevas formas de interacción que lograban integrar a quienes participaban de ellas potenciando el *diálogo y la escucha*. De igual manera se establecieron relaciones de solidaridad dada la necesidad de alcanzar objetivos comunes en las actividades, lo que implicó el uso colectivo de materiales y la motivación mutua entre las participantes.

Para el caso de los trabajos de arte manual se intercambiaban opiniones, sugerencias y motivaciones, un claro ejemplo de ello fue el taller de elaboración de “las muñecas quitapesares” que aunque fue una actividad individual generó dinámicas de apoyo mutuo; en las expresiones corporales como la danza se evidenció la disposición de varias integrantes del grupo

para animar a quienes en algún momento se sintieron frustradas por no haber logrado alguna de las instrucciones propuestas.

En los encuentros se buscó fortalecer el trabajo en equipo y la cooperación; en la sesión de evaluación del proceso y en la retroalimentación de la sistematización, las niñas y adolescentes resaltaron la importancia del compañerismo y de los lazos de amistad creados al interior del Club. Estos vínculos fueron generando un sentido de pertenencia que suscitó la creación de identidades colectivas relacionadas con el ser parte del “Club Loto de la Hoja como un espacio de chicas” (expresión de las niñas y adolescentes), que a su vez contribuía al fortalecimiento de la identidad individual.

Por este camino encontramos que el ejercicio realizado en el Club abrió el escenario para *el reconocimiento personal*⁹ y de las otras. Al iniciar el proceso nos encontramos con estereotipos y sesgos, existían predisposiciones para interactuar entre ellas por rumores o percepciones, a partir de las cuales habían generado juicios de valor sin conocerse, que se tornaban en rivalidades; predominaba la concepción de que no se podían establecer relaciones de amistad entre mujeres y que la lealtad era solo posible con amigos hombres.

Las interacciones y diálogos sostenidos tanto en las actividades del espacio como en otros escenarios de la vida del grupo (en el colegio o en el conjunto) permitieron que sus integrantes encontraran puntos de encuentro en sus historias de vida, sus gustos, preferencias, preocupaciones, entre otros; haciendo que se viera a las otras como interlocutoras válidas en la cotidianidad, lo que a su vez transformó los prejuicios ya mencionados. La *Estrategia de construcción, visibilización y reproducción de saberes y conocimientos* que fue descrita en la metodología, también favoreció este aspecto porque al participar en escenarios en los que se compartían distintas habilidades de las integrantes del Club Loto de la Hoja, se llegó a reconocer y valorar los saberes, potencialidades y capacidades de las otras.

Ahora bien, los conflictos de adolescentes con sus pares aparecieron como una constante en su cotidianidad, ya fuera al interior del conjunto o

⁹ Lo concerniente al reconocimiento personal será abordado en la transformación de sentidos y significados (específicamente en: significados sobre la realidad personal y ser mujer y cuerpo).

en el colegio; con frecuencia estas situaciones generaban malestares en las integrantes del Club y por consiguiente en el ambiente colectivo. Esto nos llevó a explorar las maneras que el grupo tenía para enfrentar estos eventos, encontramos que acudían a agresiones físicas y verbales, provocaciones por medio de las redes sociales, malas miradas y comentarios malintencionados. A partir de allí se pensaron estrategias para abordarlos y encontramos que el arte y la lúdica resultaron herramientas eficaces para trabajar sobre la *resolución de conflictos* en dos sentidos: 1) generaron un ambiente grupal de distensión que, aunado a lo dicho sobre el reconocimiento, llevaban a que se superaran las diferencias en la búsqueda de objetivos comunes, y 2) invitaban a reflexionar sobre las formas convencionales de asumir los conflictos en los que usualmente se utiliza la violencia.

Todo este trabajo colectivo y de aprendizajes conjuntos respondió a la inquietud inicial sobre las potencialidades de las participantes del grupo en términos de *liderazgo*. Reconocer las capacidades propias y de las otras generó una apropiación del escenario del Club, en el que de manera cooperativa las niñas y adolescentes desarrollaron habilidades pedagógicas y de toma de decisiones colectivas, todo esto enmarcado en una perspectiva participativa que buscó dar voz y legitimidad a cada una de las integrantes. Tanto en las sesiones de responsabilidad compartida como en las de la *Estrategia de construcción, visibilización y reproducción de saberes y conocimientos* se evidenció el compromiso y el interés por contribuir a la construcción y consolidación del proceso, en la sesión de evaluación se resaltó la participación y la autonomía de las integrantes como aspectos importantes en el espacio.

Además de trabajar sobre el relacionamiento y el fortalecimiento grupal, entre los propósitos iniciales de la intervención se tuvo la *transformación de sentidos y significados*. En un principio pensaba abordarse solo lo referente al ser mujer, sin embargo vimos la necesidad de plantear este proceso de deconstrucción en otros aspectos que identificamos como subalternizados:

1. *El tiempo libre y el esparcimiento*: se pensaba que siempre los talleres debían tener un contenido temático claro y reflexivo, sin embargo el trabajo con las niñas y adolescentes nos llevó a ver que era necesario revalorar el esparcimiento desde su potencialidad para

liberar tensiones, permitirle al grupo relajarse y salir de la rutina en un entorno de diversión; sin desconocer que estos espacios daban indicios para identificar asuntos que debían tratarse en el proceso.

2. *Los patrones de lo estético frente al arte:* una de las mayores dificultades al implementar el arte como herramienta fue la concepción que se tiene frente a lo bello y a lo adecuado en lo artístico. A pesar de que la intencionalidad de estos trabajos se orientaba a la reflexión personal e intersubjetiva, las participantes del Club mostraban resistencias a desarrollar las actividades cuando sentían que “no lo hacían bien” o “no eran buenas para eso” y se buscaba aprobación por parte de quienes parecieran “expertos” (talleristas invitados) o “expertas” (otros miembros del club o el equipo de práctica) frente a lo que se realizaba de manera individual. A lo largo del semestre se lograron cuestionar estos parámetros en una mínima proporción, ya que hacia el final del proceso algunas participantes transformaron estas resistencias en potencialidad creadora, sin mayor preocupación por el sentido dominante de la estética.
3. *Relaciones entre mujeres:* dada la alta tendencia a verse entre las adolescentes como rivales, especialmente en lo concerniente a las relaciones con adolescentes hombres (parejas, amistades); se trabajó también desde lo artístico y lo lúdico la deconstrucción de estas percepciones de enemistad para transformarlas en relaciones de cooperación y apoyo.
4. *Significaciones sobre la realidad personal:* a través de los trabajos artísticos, especialmente de dibujo y de teatro, se identificaban los sentidos que cada una de las niñas y adolescentes le ha dado a su experiencia, muchas veces con una connotación negativa. El carácter colectivo del escenario de intervención y del arte permitió que se establecieran reflexiones de manera conjunta, que llevaban a transformar estos significados para ver el lado positivo de las historias y lograr desde ellas pensarse nuevas posibilidades.

5. *Ser mujer y cuerpo*: desde las herramientas dadas por lo artístico (especialmente en la danza y el teatro), lo lúdico y las ayudas audiovisuales; se pudieron identificar las construcciones simbólicas que se tienen alrededor de lo que significa ser mujer y el “deber ser” de lo femenino; al igual que las censuras en cuanto al reconocimiento del cuerpo y a la sexualidad. Tras esta identificación, se pudo llevar a cabo un proceso reconocimiento del cuerpo, resignificando las concepciones negativas desde de la importancia de sus funciones y potencialidades; lo que tiene una estrecha relación con la construcción de identidad y de autoestima frente a lo que se es y a lo que se puede hacer. Esto puede sustentarse en afirmaciones como la siguiente: “mi parte favorita de mi cuerpo son mis manos porque con ellas puedo hacer arte” (Adolescente, 17 años)¹⁰.

Teniendo como base estos aspectos que se trabajaron en esta búsqueda de deconstrucción y transformación de sentidos, consideramos que el arte facilita el cuestionamiento de lo que se ha introyectado sobre la historia personal y sobre los patrones culturales que han impactado la vida de las niñas y adolescentes. De este modo, nos adherimos a la propuesta del tallerista Carlos Rojas¹¹ en cuanto a que: “cada joven llega al grupo con un rol determinado, creado por sus experiencias y situaciones vividas. Aquí nos interesa desactivar esos roles, empezar de cero. Adquirir otros roles implica conocer otras facetas de uno mismo”.

Este propósito influyó tanto en la dimensión personal como en la colectiva y significó un punto de partida para descubrir otros caminos que abren el arte y la lúdica en la intervención. Entre ellos encontramos la posibilidad de potenciar capacidades que permiten a las adolescentes desenvolverse de otra manera en sus escenarios cotidianos, entre ellas: la capacidad creativa, la capacidad de respuesta a situaciones inesperadas, de imaginar otros escenarios posibles y de mejorar habilidades de comunicación.

¹⁰ Por cuestiones de confidencialidad de lo trabajado en el Club no se menciona el nombre de las adolescentes citadas en este trabajo.

¹¹ Tallerista de teatro que acompañó las dos sesiones de teatro en el Club (26 y 28 de abril de 2016).

En la dimensión personal existe un gran aporte desde la *expresión*, ya que allí se suscitaban diferentes aspectos de la subjetividad de cada una de las integrantes del Club que no emergían en otros espacios; el teatro, la danza y las artes plásticas llevaron a que algunas participantes que se habían mostrado tímidas en otras modalidades de taller se expresaran sin barreras¹², desde la metáfora y la imaginación se manifestaban sentimientos, sueños o expectativas que no eran parte del discurso usual de las adolescentes, pero que luego de la actividad creativa abrían espacios de diálogo sobre su historia y sus motivaciones. Aquí queremos resaltar la importancia del juego para este grupo y la forma como se perciben a ellas mismas: “nosotras aún no hemos perdido la infancia”, afirmaba una adolescente de 15 años en la evaluación del proceso.

Este ambiente construido y la posibilidad de expresarse de maneras alternativas, dio lugar a *sensaciones de libertad* y de *confianza en sí mismas y en las otras*, pues se hacía referencia constante a la posibilidad de compartir relatos y vivencias que no podían comunicar en otros escenarios, incluso en algunas sesiones emergieron espacios de escucha que no estaban previstos en la planeación del taller y por tanto resultaba pertinente replantear el cronograma para respetar estos momentos de expresión de la subjetividad.

Se dio paso entonces a la circulación de la *emocionalidad* desde las expresiones artísticas, con ejercicios que permitían responder a situaciones de tristeza y soledad: “yo cuando estoy triste dibujo” (adolescente, 17 años), “en esos momentos escribo poesía” (adolescente, 16 años); pero también a momentos alegres y de superación de obstáculos, como era el caso de las adolescentes que concebían la música como una herramienta de motivación en su vida cotidiana.

Estos hallazgos dan cuenta de la potencialidad que tienen el arte y la lúdica en el fortalecimiento de la autoestima, el autoreconocimiento, las resignificaciones, y en la construcción de tejido social. Esto resaltando que no solo respondieron a las apuestas iniciales, sino que permitieron la apertura de espacios no explorados en nuestra intervención.

¹² Esta percepción fue confirmada en lo expresado por ellas en la sesión de evaluación.

5. Algunas recomendaciones derivadas de la intervención

Además de estos hallazgos planteamos algunas recomendaciones que pueden tenerse en cuenta para trabajos con características similares a las que se han planteado hasta aquí, entre ellas:

- Es fundamental desarrollar una lectura constante del proceso, de las dinámicas grupales y de los intereses de sus participantes que lleve a pensar nuevas maneras de responder a los retos contando con la capacidad reflexiva y creativa de quienes intervienen.
- Deben reconocerse las particularidades de cada una de las participantes tanto para los momentos en que emergen asuntos de la subjetividad como para el trabajo artístico.
- Es importante tener en cuenta que en los grupos existen intereses y capacidades diversas; esto no supone su fraccionamiento, sino que busca que cada sujeto de la intervención explore y fortalezca sus potencialidades, al tiempo que se posiciona y aporta a la construcción colectiva.
- Este tipo de intervenciones requieren alcanzar visibilidad, tanto para proyectar los resultados individuales y grupales a un nivel comunitario, como para tener una mayor legitimidad. Esta recomendación surge a partir de la evaluación que hicimos tanto con las niñas y adolescentes como con la tutora de práctica, ya que en nuestro trabajo no se consiguió un apoyo fuerte por parte de las familias y de otros adultos de la comunidad.
- La motivación es un elemento primordial en el trabajo con niñas y adolescentes, por lo cual deben revisarse las formas de aproximarse a ellas para impulsar la participación. La horizontalidad y la relación de confianza son indispensables en ello, las palabras y los gestos que se utilicen deben ser bien pensados para que no se crea que “se las montan” (expresión utilizada por las adolescentes en su relación con uno de los talleristas invitados).

- En esta etapa del ciclo vital se es bastante observador y se asumen como “ataques personales” algunas acciones emprendidas por los otros, lo que requiere que se camine y actúe con cuidado para que no se den situaciones en las que se fracturen los vínculos construidos en el espacio.
- Si se hace una invitación a talleristas externos (para lo artístico, alguna charla o actividad que quieran acompañar), es importante tener una sesión previa con quienes acompañan la intervención para que se presenten las generalidades sobre el contexto y las dinámicas del grupo. De este modo se podrá llevar a cabo una actividad situada que responda a las necesidades de la población.
- Hemos visto como a partir de esta experiencia se ha dado lugar a nuevos aprendizajes y se abre la posibilidad de producir conocimientos. Ello muestra la importancia de la sistematización de los procesos de intervención y de alejarnos del binarismo intervención/investigación. En este sentido, no se pueden subalternizar elementos de lo vivido, sino que se tiene que llevar un proceso de documentación completo que permita, por medio del ejercicio de reflexividad, confrontar, evaluar, reflexionar y dar lugar a la producción de conocimientos desde los escenarios de intervención.

6. Conclusiones

En el proceso de intervención visibilizamos cómo la aplicación del arte y la lúdica permitió fortalecer la relación cuerpo-autoestima, pues a través de las expresiones artísticas se buscó que las niñas y adolescentes reconocieran las partes y potencialidades de su cuerpo y con ello mejorar la autoconfianza de cada una de ellas.

Igualmente, el trabajar sobre esta relación permitió deconstruir el rol de la mujer en la cotidianidad y que las participantes se pensarán otras formas de concebir el ser mujer y lo vinculado a ello. Además permitió explorar la forma en la que -en algunos casos- expresiones artísticas como la poesía y la creación de dibujos son usadas por las adolescentes como un medio para externalizar y canalizar sus emociones y sentimientos.

A partir de la interacción con el grupo y algunos diálogos con la familia y la comunidad, encontramos que el arte está ubicado en un lugar de subalternidad en los espacios donde se desenvuelven las niñas y adolescentes (colegio, familia) y por tanto estas expresiones no llegan a ser legitimadas allí. Dicha subalternización no sólo invisibiliza otras formas de conocimiento y de expresiones, sino que también, niega a las y los sujetos que las producen; lo que tiene implicaciones negativas en la autoconfianza y en la autoestima.

Lo lúdico y lo artístico fueron medios que permitieron que las niñas y las adolescentes mejoraran sus capacidades de introspección y extraversión, estimularan la imaginación y creatividad y así mismo, se suscitaron procesos de comunicación recíproca entre ellas y con su contexto de vida (Siqueira, 2009). La aplicación de estas herramientas, no solo permitió un crecimiento personal, sino también influyó en lo colectivo.

El proceso de intervención instaló como reto permanente la reflexión por el lugar del conocimiento teórico, y con ello el alcance que tiene el mismo en la comprensión y actuación en la realidad. Esto permitió ratificar la manera cómo esta forma de conocimiento es desbordada por la realidad particular en la que se sitúa la acción profesional que es caracterizada por ser dinámica, diversa y compleja, lo que nos lleva a seguir la crítica de Zemelman (2011) al desajuste existente entre la teoría y la realidad.

Por esta vía, la práctica empieza a plantear otras formas de estudiar, comprender y dar a conocer las realidades de una manera más próxima y que cumpla con las exigencias de las mismas. Para ello es necesario un proceso de resignificación y revisión, no solo de la teoría, sino también de las metodologías de intervención, surgiendo así la incorporación del arte, la lúdica y otras estrategias que permitan rescatar, visibilizar y legitimar la voz y conocimientos de las y los sujetos que participan en los procesos de intervención.

Hoy, la intervención debe orientarse a producir un conocimiento vivo, contextual, político y transformador, que en lo posible rechace toda forma de teoricismo estéril. Este escenario, otorga mayor sentido a lo planteado por Alexander Pérez-Álvarez (2009), quien desarrolla una mirada política de la intervención en lo social, señalando que

(...) El Trabajo Social, tiene que reorientar su accionar, de estar centrado en la regularización de lo social, por una intervención fundamentada en la reflexión, la acción y la transformación. Una intervención que democratice el poder y otorgue “voz a los sujetos” (p.47).

7. Referencias Bibliográficas:

- Abad, J. (2009). Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano. En L. Jiménez, I. Aguirre y L.G. Pimentel (Coords.) *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 17-24). Madrid: Fundación Santillana, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación (OEI).
- Aguirre, I (2009). Culturas juveniles y ambientes escolares. En L. Jiménez, I. Aguirre y L.G. Pimentel (Coords.) *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 45-58). Madrid: Fundación Santillana, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación (OEI).
- Amador, J.C. (2013). Condición juvenil en sociedades adultocéntricas. *Tendencias y Retos*, 18(2), 141-156.
- Bermúdez-Peña, C. (2008). La dimensión pedagógica de la intervención del Trabajo Social. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (13), 21-40.
- Bernabeu, N. y Goldstein, A. (2014). *Creatividad y aprendizaje. El juego como herramienta pedagógica*. Madrid: Narcea S.A. Ediciones.
- CERCAPAZ-GIZ. (2010). *Agenda básica de las mujeres del Magdalena Centro. Un camino hacia la construcción de paz*. Bogotá: Humanizar. GTZ. CERCAPAZ.
- Congreso de Colombia. (8 de noviembre de 2006). Artículo 3 [Libro I, Capítulo I]. Código de la Infancia y la Adolescencia. [Ley 1098 de 8 de noviembre 2006]. DO: 46.446.
- Concejo de Bogotá (30 de marzo de 2015). Acuerdo por el cual se institucionalizan las Casas de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres en Bogotá D.C. [Acuerdo 583 de 2015].
- Siqueira, I. de. (2009). Nuevos campos de desarrollo y aplicación de la educación artística. En L. Jiménez, I. Aguirre y L.G. Pimentel (Coords.) *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 145-154). Madrid: Fundación Santillana, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación (OEI).
- Freire, P. (2011). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Gallo-Restrepo, N.E., Meneses-Copete, Y.A. y Minotta-Valencia, C. (2014). Caracterización poblacional vista desde la perspectiva del desarrollo humano y el enfoque diferencial. *Investigación y Desarrollo*, 22(2), 360-401.

- Hernández-Artigas, A. (2017). Oposición e interseccionalidad. *Dilemata. Revista Internacional de Éticas Aplicadas*, (26), 275-284.
- Kisnerman, N. (2005). *Pensar el Trabajo Social. Una introducción desde el construcciónismo*. Buenos Aires: Editorial Lumen.
- Lederach, J.P. (2008). *La imaginación moral: El arte y el alma de construir la paz*. Bogotá. Grupo Editorial Norma.
- Mosquera-Rosero, C. (2005). Pluralismos epistemológicos: hacia la valorización teórica de los saberes de acción. Una reflexión desde la intervención social a la población afrocolombiana desplazada. *Revista Palimpsestvs*, (5), 262-276.
- Mariño-Solano, G. (2000). Una propuesta didáctica para operacionalizar el diálogo cultural. *Revista Aportes*, (53), 19-55.
- Mariño-Solano, G. (2010) *El diálogo en la educación de jóvenes y adultos. Dos propuestas pedagógicas para implementarlo: el taller dialógico / la recuperación de experiencias laborales*. Colombia. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura -OEI-
- Mellizo-Rojas, W.H. (2005) La niñez habitante de la calle en Colombia: reflexiones, debates y perspectivas. *Tendencias y Retos*, (10), 9-32.
- Pereira, P. (2003). Perspectivas teóricas sobre la cuestión social y el servicio social. *Temporalis*, 4(7), 1-8.
- Pérez-Álvarez, A. (2009). Re-pensar la sistematización y la investigación evaluativa en la intervención del Trabajo Social como pilares para la producción de conocimiento. *Palobra*, (10), 42-56.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En A. Quijano. *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. (pp. 285-327). Buenos Aires: CLACSO
- Restrepo-García, F.E. (2014). Arte y comunicación alternativa: una apuesta por democratizar la opinión pública desde sectores juveniles marginados. *Eleuthera*, (11), 163-186.
- Sotelo-Ríos, G. y Domínguez-Chenge, M.P. (2014). Cosificación femenina en la era del capitalismo tardío. *Ciencia administrativa*, (1), 40-50.
- Siporin, M. (2009). *Artistry in Social Work Practice*. Nueva York: Ed. iUniverse.
- Viveros-Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. En *Debate Feminista*, 52, 1-17.
- Zemelman, H. (2011). Pensar teórico y pensar epistémico. Los desafíos de la historicidad en el conocimiento social”. En H. Zemelman. *Configuraciones críticas. Pensar epistémico sobre la realidad* (pp. 212-228). México: CREFAL. Siglo Veintiuno Editores.s

Cómo citar:

Acho-Martínez, M.K., Joya-Valbuena, D. y Pardo-Rojas, L.C. (2019). El Arte y la Lúdica en la intervención con niñas y adolescentes: sistematización del acompañamiento al “Club Loto de la Hoja”. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (27), 187-214. Doi: 10.25100/prts.v0i27.7272.